

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

**Análisis de las competencias generales para la
empleabilidad y la adaptación sociocultural:
los titulados universitarios en Educación españoles
trabajando en Europa**

*Analysis of general competences for employability
and socio-cultural adaptation:
Spanish graduates in Education working in Europe*

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Nerea Hernaiz Agreda

Dirigida por:

Dr. Fernando Marhuenda Fluixá

Dra. Carmen Carmona Rodríguez

Valencia, septiembre de 2019

La presente tesis doctoral, perteneciente al Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, ha sido financiada con la Ayuda para contratos predoctorales de Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la convocatoria de 2014 (FPU14/02369). Este trabajo de tesis está adscrito al departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación) de la *Universitat de València-Estudi General* (UVEG).



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

Dr. Fernando Marhuenda Fluixá, profesor Catedrático del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la *Universitat de València-Estudi General* (UVEG).

Dra. Carmen Carmona Rodríguez, profesora Titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la *Universitat de València-Estudi General* (UVEG).

CERTIFICAN:

Que la presente tesis doctoral titulada “Análisis de las competencias generales para la empleabilidad y la adaptación sociocultural: los titulados universitarios en Educación españoles trabajando en Europa” corresponde al trabajo realizado por Nerea Hernaiz Agreda bajo su dirección y constituye la tesis para optar al grado de Doctora por la *Universitat de València-Estudi General* (UVEG).

Y para que así conste, se firma este certificado en Valencia a 16 de septiembre de 2019.

Dr. Fernando Marhuenda Fluixá

Dra. Carmen Carmona Rodríguez

A mi madre Alicia y a mi padre José
A mi hermano Samuel
Gracias por estar siempre a mi lado

Agradecimientos

A lo largo de este proceso de aprendizaje, han sido muchas las personas que, de una forma u otra, han contribuido para que pudiese llevar a término este estudio de tesis doctoral. A todas ellas, gracias por ser y estar en este emocionante viaje.

Comienzo esta reflexión personal agradeciendo a mi director y directora de tesis su apoyo, sus ánimos y sus valiosas orientaciones a lo largo de todo el proceso de investigación. A la Dra. Carmen Carmona, por transmitirme su entusiasmo por la investigación y creer en mí. Su guía y sus consejos han sido pilares fundamentales para mejorar día a día y superarme a mí misma. Gracias por iniciarme en el mundo académico, fuiste y serás una gran mentora. Al Dr. Fernando Marhuenda, por sus pormenorizadas correcciones que me ayudaron a avanzar en mi escritura. Por tener siempre un momento para reunirse y hablar conmigo, aunque se encuentre lejos de España. Por dejarme formar parte de su proyecto *Procesos de formación, acompañamiento, cualificación y desarrollo personal en empresas de inserción: innovación en la inclusión social desde el empleo*, EDU2013-45919-R, donde tanto he aprendido, haciendo extensible esos conocimientos a mi tesis doctoral. Gracias a los dos por enseñarme que el sosiego, la reflexión y el rigor son herramientas indispensables para el aprendizaje. Gracias por vuestra impecable dirección y acompañarme tan bien.

Además, agradezco al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia por proporcionarme unas condiciones inmejorables para formarme como investigadora y docente. También quiero dar las gracias a mis compañeros y compañeras de departamento y al grupo de investigación *Culture, Diversity and Development* (Jose, Carmen, Inma, Maje y Simran), compartir experiencias, ideas y discusiones con vosotros ha hecho que me entusiasme, aún más si cabe, por la investigación. No me olvido tampoco del departamento de MIDE, mis raíces como becaria de colaboración del Ministerio y donde comencé esta andadura de la mano de mi directora allá por el 2011.

Asimismo, deseo mostrar mi gratitud al Dr. Paweł Boski perteneciente a la SWPS University of Social Sciences and Humanities en Varsovia (Polonia) y a su grupo de investigación. Mi colaboración con ellos durante la estancia amplió mis conocimientos sobre psicología intercultural, migraciones y movilidad en Educación Superior. También, agradezco la acogida de la Dra. Saba Safdar en la University of Guelph (Canadá) y su equipo de trabajo del *Centre for Cross-Cultural Research*, concretamente a Omorowa, Kimberly, Ashna y Rima. Esta última estancia supuso un punto de inflexión importante en mi formación estadística debido a la ayuda de los seminarios y tutorías de la especialista Nada Hafez.

Gracias a ambos anfitriones por la profesionalidad, las oportunidades de aprendizaje y por hacerme sentir como en casa.

Deseo agradecer también a mi familia su inestimable apoyo, afecto y cuidados, además de inculcarme que con esfuerzo y constancia se puede llegar al final. Vuestras palabras de aliento han estado siempre presentes y me han ayudado a continuar.

No me olvido tampoco de todos mis amigos y amigas que me han recordado siempre el valor de mi trabajo y me han animado a lo largo de estos cuatro años: Jessica, Irene, Elena, Victoria, Sandra, Soraya, Ester, Alicia, Eva, Marta, Cristina... ¡Gracias!

Y a ti Oliver, eres una hermosa casualidad. La vida hizo que nuestros caminos se cruzaran. Desde ese día, decidimos avanzar juntos. Gracias por tu apoyo incondicional en lo personal y lo profesional. Contigo todo es mejor.

Para terminar, quisiera dar las gracias a los españoles que han participado en esta investigación. Sin vosotros no hubiera sido posible. Este estudio es un reflejo de las historias de todos los españoles que nos fuimos en busca de trabajo fuera de España durante la recesión económica.

Espanoles por el mundo... os dedico también a vosotros mi investigación.

Abstract
Resumen

ABSTRACT

The internationalisation of economic relations and the global financial crisis process have contributed to the promotion of labour mobility of qualified professionals, and even forcing it at times. Therefore, during the recent period of recession (2008-2016), a growing number of Spanish university graduates have sought job opportunities in other European countries, and on other continents, in keeping with their qualifications. Further, Spain used to have, and still maintains, one of the highest unemployment rates of the European Union (EU) (OECD, 2018), and working conditions do not favour the labour insertion of university graduates. In this context, and as the Bologna Process promotes convergence among institutions of the European Higher Education Area (EHEA), this doctoral thesis considered the general competences included in the curricula of Education degrees, as a possible linchpin to develop employability in Spanish university students.

General competences can be transferred to different labour contexts where they can also be used in different jobs, which may or may not be in keeping with the graduate's qualifications. University education based on this type of competences may be expected to facilitate labour mobility beyond the Spanish borders. The employability of these qualified professionals will be tested in the recipient country, through general competences as well as in terms of their socio-cultural adaptation. In this sense, the objectives of this research were to: a) examine if the use of general com-

petences positively contributes to self-perceived employability in Spain and abroad, and consequently, study if the perception of one's own employability has an impact on socio-cultural adaptability outside Spain; b) analyse if the contextual variables (previous experience working or studying in another country, labour context, time of stay, and type of job) intervened in the perceptions of employability and socio-cultural adaptation difficulties.

Information was compiled from 336 Spanish university graduates from the Education area to conduct this study. All graduates held jobs in keeping with their education or other jobs in the United Kingdom, Germany, Poland or Spain. Thus, a current and international view of the labour situation of these graduates was obtained, comparing the Spanish context with another three European countries.

The research was designed using quantitative and cross-sectional methodology, adapting different scales. This permitted drawing up the Questionnaire of General Competences, Employability and Socio-cultural Adaptation (Spanish acronym, CGEAS), which was used to compile the research data.

Generally speaking, it was concluded that Spanish graduates are perceived as more employable when they work in a different labour context to the Spanish context, as they put their general competences into practice more than workers in Spain. On the other hand, no noteworthy differences were found between the countries in terms of the importance of general competences, with the exception of the results of the communication competence in a foreign language. Therefore, the results indicate that general competences can be transferred and used equally in any of the four countries studied.

Regarding employability and socio-cultural adaptation difficulties, it was found that a high perception of employability helps to reduce this type of difficulty. Moreover, the Spaniards who presented few social and cultural adaptation difficulties, were also perceived as more employable.

Finally, it is concluded that granting importance to education in general competences at university will increase employability and reduce the socio-cultural adaptation difficulties of Spanish graduates working outside Spain, as these competences form the cornerstone that upholds the employability of any professional.

RESUMEN

La internacionalización de las relaciones económicas y el proceso de crisis financiera mundial han contribuido a impulsar la movilidad laboral, en ocasiones a forzarla incluso, de profesionales cualificados. Por ello, durante el reciente periodo de recesión (2008-2016), un creciente aumento de titulados universitarios españoles buscó una salida laboral acorde a su formación en otros países en Europa y otros continentes. Además, España tenía y sigue manteniendo una de las mayores tasas de desempleo de la Unión Europea (UE) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018) y las condiciones de trabajo no favorecen la inserción laboral de los egresados universitarios. En este contexto, y debido a que el Proceso de Bolonia promueve la convergencia entre las instituciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en esta tesis doctoral se consideraron las competencias generales de los planes de estudios de las titulaciones del área de Educación como un posible eje vertebrador del desarrollo de la empleabilidad en los estudiantes universitarios españoles.

Las competencias generales pueden ser transferidas a distintos contextos laborales donde pueden ser utilizadas también en diversos empleos, acordes o no con la cualificación del egresado. Cabe esperar que una formación universitaria basada en este tipo de competencias facilite la movilidad laboral fuera de las fronteras españolas. En el país de destino se pondrá a prueba la empleabilidad de estos profesionales cualificados a

través de las competencias generales, así como su adaptación sociocultural. En este sentido, los objetivos de esta investigación fueron: a) Examinar si la utilización de las competencias generales, contribuye de forma positiva en las autopercepciones de empleabilidad en España y fuera de España y, por consiguiente, estudiar si la percepción de la propia empleabilidad influye en la adaptación sociocultural fuera de España; b) Analizar si las variables contextuales (experiencia previa trabajando o estudiando en otro país, contexto laboral, tiempo de estancia y tipo de trabajo) intervienen en las percepciones de la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural.

Para llevar a término este estudio, se recopiló información de 336 titulados universitarios españoles del área de la Educación. Todos se encontraban trabajando en un empleo acorde a su formación o en otros trabajos en Reino Unido, Alemania, Polonia o España. De esta forma, se obtuvo una visión actual e internacional de la situación laboral de estos egresados, comparando el contexto español con otros tres países europeos.

Se optó por un diseño de la investigación con una metodología cuantitativa y de corte transversal, adaptando diferentes escalas que permitieron conformar el Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS) con el que se recabaron los datos de la investigación.

En términos generales, se concluyó que los egresados españoles se perciben más empleables cuando trabajan en un contexto laboral diferente al español, puesto que ponen en práctica las competencias generales en mayor medida que los trabajadores que se encuentran en España. Por otro lado, no se encontraron diferencias destacables entre los países con res-

pecto a la importancia de las competencias generales, exceptuando los resultados de la competencia de comunicación en lengua extranjera. Por tanto, los resultados indican que las competencias generales se pueden transferir y utilizar de igual modo en cualquiera de los cuatro países objeto de estudio.

Con respecto a la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural, se halló que una elevada percepción de la empleabilidad contribuye a reducir este tipo de dificultades. Asimismo, los españoles que presentaron pocas dificultades de adaptación a nivel social y cultural, también se percibieron más empleables.

Por último, se concluye otorgando importancia a la formación en competencias generales desde la universidad para incrementar la empleabilidad y reducir las dificultades de adaptación sociocultural en egresados españoles trabajando fuera de España; puesto que estas competencias son una base muy importante que sustenta la empleabilidad de cualquier profesional.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	7
<i>Abstract</i>	13
Resumen	16
INTRODUCCIÓN.....	35
1. Estado de la cuestión	35
1.1. Crisis económica, desempleo y emigración laboral	35
1.2. Contextos laborales y educativos: España, Reino Unido, Alemania y Polonia	42
1.2.1. Regulación de las profesiones de los titulados universitarios de Magisterio, Pedagogía y Educación Social en España, Reino Unido, Alemania y Polonia	67
1.2.2. Situación laboral actual para los profesionales del sector educativo.....	73
1.3. Necesidad y pertinencia de la investigación.....	76
1.4. Resumen de los capítulos	85
MARCO TEÓRICO.....	89
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	89
2. Delimitación del concepto de competencia. Una noción compleja	92
2.1. ¿Competencia o capacidad?.....	92
2.1.1. El origen de las competencias en el ámbito laboral. La corriente americana.....	97

2.1.2.	Las competencias y los estándares profesionales. La corriente británica	101
2.1.3.	Competencias, formación y entorno de trabajo. La corriente francesa	103
2.2.	La perspectiva de la tesis	105
2.3.	Tipos de competencias: generales y específicas	109
2.4.	El Proyecto Tuning y las competencias generales en Educación Superior	114
3.	La empleabilidad y la adaptación sociocultural	119
3.1.	La empleabilidad	120
3.2.	La adaptación sociocultural	128
3.3.	Estrategias de aculturación y el empleo en el extranjero	133
4.	VARIABLES CONTEXTUALES.....	141
4.1.	Contexto laboral del país de destino	142
4.2.	Experiencia previa trabajando o estudiando en otro país	143
4.3.	Tiempo de la estancia	145
4.4.	Tipo de trabajo.....	146
 CAPÍTULO II: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS.....		
5.	Marco legal de las competencias generales	151
5.1.	Normativa europea y española durante el Proceso de Bolonia. La importancia de las Competencias Generales en Educación Superior	151

5.2.	Las titulaciones de Grado en Educación: sus Libros Blancos, competencias generales y normativas.....	159
5.2.1.	Magisterio en Educación Infantil y Primaria	159
5.2.1.1.	<i>El Libro Blanco y las Competencias Generales</i>	159
5.2.1.2.	<i>Normativa que rige en ambos títulos</i>	161
5.2.2.	Pedagogía y Educación Social	163
5.2.2.1.	<i>El Libro Blanco y las Competencias Generales</i>	163
5.2.2.2.	<i>Normativa que rige en cada título</i>	165
6.	Análisis de las Competencias Generales comunes en los títulos de grado en Educación de universidades españolas.....	167
6.1.	Criterios de selección de las universidades: Universitat de València (UV), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).....	167
6.1.1.	Criterios de selección y definición de las competencias generales de las memorias de verificación.....	169
6.1.2.	Grado en Magisterio de Educación Infantil	176
6.1.3.	Grado en Magisterio de Educación Primaria	177
6.1.4.	Grado en Educación Social.....	183
6.1.5.	Grado en Pedagogía	186
6.1.6.	Resultado del análisis de las competencias generales en las titulaciones de educación revisadas	190
6.2.	Definición de las Competencias Generales resultado de la investigación documental	192
	ESTUDIO EMPÍRICO	215
	CAPÍTULO III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	215
7.	Método.....	216

7.1.	Objetivos generales e hipótesis de la investigación.....	216
7.2.	Diseño.....	222
7.3.	Participantes	224
7.4.	Instrumento.....	240
7.4.1.	Elaboración de las preguntas para las variables sociodemográficas	241
7.4.2.	Competencias Generales. Escalas adaptadas	243
7.4.3.	Adaptación Sociocultural. Escala adaptada	262
7.4.4.	Empleabilidad. Escala adaptada.....	265
7.4.5.	Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)	277
7.5.	Procedimiento.....	281
7.5.1.	Resultados del estudio piloto	281
7.5.2.	Administración del cuestionario	291
7.6.	Análisis de los datos	297
8.	Resultados	301
8.1.	Agrupando las Competencias Generales y evaluando el modelo del Cuestionario CGEAS.....	301
8.1.1.	Análisis Factorial Exploratorio (AFE).....	302
8.1.2.	Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).....	313
8.1.2.1.	<i>AFC del modelo de Competencias Generales</i>	318
8.1.2.2.	<i>AFC con análisis multigrupo de las Variables Independientes y Dependientes</i>	319
8.2.	Resultados del estudio en base a las hipótesis planteadas	337
8.2.1.	Relaciones entre las variables de la investigación	338
8.2.2.	Respuesta a las hipótesis del Objetivo 1	345

8.2.3.	Respuesta a las hipótesis del Objetivo 2	359
8.2.4.	Análisis complementarios de las hipótesis del estudio	376
8.3.	Diferencias entre España, Reino Unido, Alemania y Polonia con respecto a las Competencias Generales y la Empleabilidad	401
8.4.	Reducción de las dificultades de Adaptación Sociocultural a través de las Competencias Generales.....	404
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		409
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		409
9.	Aportaciones del estudio empírico	410
10.	Implicaciones, limitaciones y prospectiva	433
11.	<i>Final conclusions</i>	443
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		463
ANEXOS		
Anexo 1.	Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS).....	533
Anexo 2.	Rejilla de valoración para el juicio de expertos de la escala de Rothwell y Arnold (2007): <i>Self-perceived employability scale</i>	547
Anexo 3.	Tabla de selección de los estudios sobre Competencias Generales.....	551
Anexo 4.	Tabla de selección de los estudios sobre Adaptación Sociocultural.....	564
Anexo 5.	Tabla de selección de los estudios sobre Empleabilidad.....	566

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre las perspectivas de competencia y la del estudio de tesis doctoral	107
Tabla 2. Estrategias o actitudes de aculturación.....	134
Tabla 3. Estrategia de aculturación: redes sociales, búsqueda de trabajo y resultados de empleabilidad	136
Tabla 4. Comparación del ranking ARWU y el de las Universidades del Mundo del CSIC 2016.....	168
Tabla 5. Competencias generales del Proyecto Tuning.....	171
Tabla 6. Competencias comunes en Magisterio de Educación Infantil.....	178
Tabla 7. Competencias comunes en Magisterio de Educación Primaria.....	181
Tabla 8. Competencias comunes en Educación Social	184
Tabla 9. Competencias comunes en Pedagogía.....	188
Tabla 10. Titulaciones de Educación de base por países.....	230
Tabla 11. Número de participantes que trabajan en el área de Educación por países.....	236
Tabla 12. Comparación de definiciones de las competencias generales en Aguado et al. (2017) y González Morga (2017).....	248
Tabla 13. Selección de las competencias generales en función del enunciado de los ítems de Aguado et al., (2017) y Martínez Clares y González Morga (2018).....	252
Tabla 14. FASE 1-Ejemplo Traducciones directas al español	268
Tabla 15. FASE 2-Resumen de la reformulación y nueva versión de los ítems	270
Tabla 16. FASE 3-Ejemplo de <i>back translation</i>	274
Tabla 17. Comunalidades de las Competencias Generales en el EFA	305

Tabla 18. Matriz de Configuración y varianza explicada por cada uno de los factores que agrupan a las Competencias Generales	308
Tabla 19. Matriz de Estructura y varianza explicada por cada uno de los factores que agrupan a las Competencias Generales	309
Tabla 20. Matriz de transformación de los componentes con rotación oblicua Promax.....	312
Tabla 21. Consistencia interna de las Competencias Generales.....	312
Tabla 22. Índices de bondad de ajuste con los puntos de corte recomendados.....	317
Tabla 23. Índices de bondad de ajuste al modelo de las Competencias Generales.....	318
Tabla 24. Los participantes divididos en dos grupos: España y fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia).....	329
Tabla 25. Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural con toda la muestra.....	339
Tabla 26. Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural en España	339
Tabla 27. Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural en Reino Unido, Alemania y Polonia.....	340
Tabla 28. Correlaciones de Pearson entre las Competencias Generales, la Empleabilidad y la Adaptación Sociocultural en España y fuera de España	345
Tabla 29. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple de los factores de las competencias para predecir la Empleabilidad con toda la muestra	346
Tabla 30. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple de las trece competencias generales para predecir la Empleabilidad con toda la muestra	348

Tabla 31. Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con los factores de las competencias para predecir la Empleabilidad en España y fuera de España	350
Tabla 32. Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con las competencias de F3 para predecir la Empleabilidad en España y fuera de España	354
Tabla 33. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con toda la muestra.....	356
Tabla 34. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con los grupos de España y fuera de España.....	357
Tabla 35. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural en España, Reino Unido, Alemania y Polonia	358
Tabla 36. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple de las dificultades de Adaptación Sociocultural para predecir la Empleabilidad con toda la muestra.....	377
Tabla 37. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la dificultad de Adaptación Sociocultural para predecir la Empleabilidad en España, Reino Unido, Alemania y Polonia	378
Tabla 38. Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con las competencias del F3 para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con los grupos de España y fuera de España.....	380
Tabla 39. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Comunicación en lengua extranjera y la A. de diversidad y multiculturalidad para predecir las dificultades de Adaptación Sociocultural fuera de España	381
Tabla 40. Medias y desviaciones típicas para las competencias de Gestión de la información y Resolución de problemas según el tipo de trabajo y el contexto laboral del ANOVA <i>Building 1</i>	386

Tabla 41. Medias y desviaciones típicas para las competencias de Comunicación en lengua extranjera, Trabajo en equipo y Competencia Investigadora según la experiencia de trabajo y el contexto laboral del ANOVA <i>Building 2</i>	391
Tabla 42. Medias y desviaciones típicas para las dificultades de Adaptación Sociocultural según la experiencia de trabajo fuera de España y el contexto laboral del ANOVA <i>Building 3</i>	393
Tabla 43. Efectos principales del ANOVA 2x2 para seis Competencias Generales como resultado de la experiencia de estudio y el contexto laboral del ANOVA <i>Building 4</i>	399
Tabla 44. Medias y desviaciones típicas para seis Competencias Generales según la experiencia de estudio fuera de España y el contexto laboral del ANOVA <i>Building 4</i>	400
Tabla 45. Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con las tres dimensiones de las Competencias Generales para predecir las dificultades de Adaptación Sociocultural fuera de España.....	405

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de saberes según la Pirámide de Miller (1990).....	95
Figura 2. Planteamiento de las competencias de Ferrández	96
Figura 3. Modelo <i>Iceberg</i>	100
Figura 4. Modelo <i>National Vocational Qualifications</i>	102
Figura 5. Elementos competenciales.....	105
Figura 6. Modelo de las dos dimensiones de empleabilidad autopercebida	125
Figura 7. Gráfico relacional entre competencias generales, empleabilidad y adaptación sociocultural.....	221
Figura 8. Grupos de edad de toda la muestra	227
Figura 9. Países donde los participantes se encuentran empleados.....	227
Figura 10. Número de participantes por lugar de nacimiento en España u otro país.....	228
Figura 11. Titulaciones de Educación de base de los participantes.....	229
Figura 12. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Erasmus Prácticas	230
Figura 13. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Erasmus Estudios	231
Figura 14. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Internacional.....	231
Figura 15. Titulaciones de Educación cursadas de forma casi completa en un país extranjero	232
Figura 16. Titulaciones de Educación cursadas con otros programas o becas	232
Figura 17. Participantes con experiencia estudiando en el extranjero.....	233
Figura 18. Experiencia trabajando fuera de España	233
Figura 19. Participantes con experiencia trabajando en el extranjero	234

Figura 20. Rangos del tiempo de estancia de los participantes	235
Figura 21. Rangos del tiempo de estancia trabajando en España y fuera de ella	235
Figura 22. Trabajo en el área de Educación	236
Figura 23. El tipo de trabajo en el área de la Educación	237
Figura 24. Tipo de trabajo adicional para las personas que trabajan en el área de Educación.....	238
Figura 25. Tipo de trabajo adicional para las personas que no trabajan en el área de Educación.....	238
Figura 26. El segundo idioma materno.....	239
Figura 27. Participantes que han estudiado un segundo idioma.....	240
Figura 28. Fases de la traducción inversa y el juicio de expertos	268
Figura 29. Escalas que integran el Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)	278
Figura 30. Gráfico de sedimentación de los componentes que agrupan a las trece competencias generales	307
Figura 31. Modelo teórico hipotetizado en SEM para españoles trabajando en España y fuera de ella.....	322
Figura 32. Resultados del tamaño muestral para el modelo SEM con las 13 variables independientes.....	326
Figura 33. Resultados del tamaño muestral para el modelo SEM con los 3 factores que agrupan las 13 variables independientes.....	326
Figura 34. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Empleabilidad fuera de España	327
Figura 35. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural fuera de España.....	327
Figura 36. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Empleabilidad en España	327
Figura 37. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural en España	328

Figura 38. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural en España con una muestra hipotética de 300 personas.....	328
Figura 39. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando fuera de España.....	330
Figura 40. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando en España.....	331
Figura 41. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando fuera de España. Relación entre F3 y Empleabilidad.....	335
Figura 42. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando en España. Relación entre F3 y Empleabilidad.....	336
Figura 43. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada grupo de tiempo de estancia en el contexto español.....	367
Figura 44. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada grupo de tiempo de estancia fuera de España.....	368
Figura 45. La experiencia laboral como moderador entre F2 y Empleabilidad para toda la muestra.....	372
Figura 46. El tiempo de estancia como moderador entre F3 y Empleabilidad para toda la muestra.....	374
Figura 47. El tipo de trabajo como moderadora entre F1 y Empleabilidad para toda la muestra.....	375
Figura 48. Interacción en el ANOVA <i>Building 1</i> entre la Competencia Gestión de la Información con el país de destino y el tipo de trabajo.....	385
Figura 49. Interacción en el ANOVA <i>Building 1</i> entre la Competencia Resolución de Problemas con el país de destino y el tipo de trabajo.....	385
Figura 50. Interacción en el ANOVA <i>Building 2</i> entre la Competencia Comunicación en lengua extranjera con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.....	388
Figura 51. Interacción en el ANOVA <i>Building 2</i> entre la Competencia Trabajo en equipo con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.....	389

Figura 52. Interacción en el ANOVA <i>Building 2</i> entre la Competencia Investigadora con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.....	389
Figura 53. Interacción en el ANOVA <i>Building 3</i> entre las dificultades de Adaptación Sociocultural con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.....	393
Figura 54. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia de Análisis y Síntesis con el país de destino y la experiencia previa de estudio	396
Figura 55. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia Gestión de la Información con el país de destino y la experiencia previa de estudio	396
Figura 56. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia A. de la Diversidad y la Multiculturalidad con el país de destino y la experiencia previa de estudio	397
Figura 57. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia Investigadora con el país de destino y la experiencia previa de estudio	397
Figura 58. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia de Creatividad con el país de destino y la experiencia previa de estudio	398
Figura 59. Interacción en el ANOVA <i>Building 4</i> entre la Competencia de Resolución de problemas con el país de destino y la experiencia previa de estudio	398
Figura 60. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada país objeto de estudio	402

INTRODUCCIÓN

1. Estado de la cuestión

1.1. Crisis económica, desempleo y emigración laboral

La recesión económica que comenzó en el año 2008 afectó y sigue perjudicando especialmente a los jóvenes europeos, agravándose la situación en los países situados en el sur de la Unión Europea (UE). Conseguir un empleo acorde a la formación recibida o tan sólo conseguir un trabajo, se ha convertido en una tarea difícil para muchas personas. La búsqueda de empleo en Europa es especialmente ardua en el sur. España es uno de los países con mayores tasas de desempleo en los últimos años de crisis.

Esta recesión y la internacionalización de las relaciones económicas han pronunciado la migración de personas. Así pues, cada vez va más en aumento el número de españoles ya titulados que buscan una salida laboral en otros países de la UE. Debido a este fenómeno, las investigaciones apuntan a plantearse una reflexión sobre la formación y resultados del aprendizaje que se da en las universidades. Desde ese enfoque, las competencias generales son un punto de partida para trabajar y desarrollar en las instituciones de Educación Superior. Las competencias generales podrían ser uno de los factores clave que dieran acceso a nuevos mercados laborales, no sólo en el país de origen. De esta forma, se les abrirían nuevas

puertas a los recién egresados para trabajar en otros países y ello potenciaría su empleabilidad.

El aprendizaje de competencias generales durante la formación académica posibilita una mayor utilización de las mismas en diferentes contextos laborales. Esto es, este tipo de competencias se pueden poner en práctica en distintos tipos de trabajo puesto que son transversales a distintas áreas de conocimiento, ámbitos profesionales y a nivel social. Por tanto, éstas contribuyen a que los españoles puedan tener acceso a empleos en España o fuera de ella.

Aunque las estadísticas de la UE señalan que «conseguir un empleo» es la razón predominante para que los ciudadanos de la UE se trasladen a otro estado miembro según Ernst y Young (EY, 2014), actualmente la movilidad dentro de la UE sigue siendo un fenómeno limitado (Eurostat, 2018a). No obstante, la internacionalización de las relaciones económicas y el proceso de crisis mundial actual han propiciado la migración de personas a nivel global. Según los datos de Eurostat (2018a), alrededor de una cuarta parte (23%) de los jóvenes de los países de la UE estaban dispuestos a cambiarse de residencia o ya lo hicieron para poder emplearse. En la UE-28 en 2016, el 77% de los jóvenes no cambiaron o no estarían dispuestos a cambiar su lugar de residencia por un trabajo. Esta situación de incertidumbre lleva a que los jóvenes en activo contemplen la posibilidad de ampliar horizontes y buscar ofertas laborales en otros países.

Si se compara la movilidad laboral entre jóvenes de 20 a 34 años de la UE (Eurostat, 2018a), en términos generales, el 50% de las personas desempleadas de este rango de edad no desean realizar un cambio de domicilio para encontrar un empleo, el 21% manifestaron estar preparados para cambiar de residencia pero dentro del país en el que se encontraban para poder emplearse, mientras que el 12% afirmó contemplar la posibili-

dad de moverse a un Estado miembro de la UE por motivos laborales y, además, el 17% de este colectivo consideraría buscar empleo en países que no son de la UE. En este último porcentaje de personas encuestadas se encontraría Suecia (34%), seguida de España y Finlandia (ambas naciones con un 28%) y Francia (27%).

Según Eurostat (2018b), entre los encuestados que tenían un empleo, el 90% no tuvo que cambiarse de residencia para conseguir el trabajo en el que estaban empleados en la actualidad. Este porcentaje de personas que no se mueven de lugar para ser empleados disminuye con el aumento del nivel educativo (84.6% en Educación Superior y 93.2% en otros niveles educativos más bajos). Para los desempleados con titulaciones de Educación Superior, el 23% cambiarían de residencia sin salir de su país de origen y el 16% se iría a vivir a un país de la UE para poder emplearse. Los anteriores datos indican que los europeos encuestados con Educación Superior se cambian de residencia a causa de la carrera profesional de forma más frecuente que otros colectivos con menos nivel educativo. Por tanto, la intención de moverse de lugar para conseguir un empleo está altamente relacionada con el nivel de educación y el estatus en el empleo (esto es, si la persona tiene o no trabajo). Además, de acuerdo con un estudio realizado en 2016 (Eurostat, 2018b), la tasa de empleo de las personas con Educación Superior es siempre la más elevada. Si a este nivel de educación se le suma una experiencia laboral fuera del currículum formativo, esta tasa de empleo aumenta.

Las personas con una titulación universitaria son menos vulnerables a la pérdida de empleos porque no son tan fáciles de reemplazar como los profesionales con titulaciones de menor nivel educativo (Fratesi, 2014). Asimismo, al comienzo de las carreras profesionales, a menudo, se siguen buscando mejores oportunidades de empleo y de perspectivas de futuro

acordes a la formación académica recibida. La movilidad laboral forma parte de esa búsqueda de trabajo. Este tipo de movilidad es más popular entre los jóvenes, puesto que las tasas de desempleo son más elevadas para este colectivo y encontrar un trabajo ayuda a aumentar la empleabilidad de los mismos (Dietrich & Möller, 2016).

Con respecto a las tasas de empleo a nivel de la UE, en personas de un rango de edad de entre 20 y 64 años en el último cuatrimestre de 2014 (Eurostat, 2015) fueron superiores al 75% en Suecia (80%), Alemania (77.7%), Reino Unido (76.2%), Países Bajos (76.1%) y Dinamarca (75.9%). En contraposición, se registraron tasas de empleo inferiores al 60% en España e Italia (ambos 59.9%), Croacia (59.2%) y Grecia (53.3%). Volviendo a ser España uno de los países miembro con mayor desempleo de la UE y Reino Unido y Alemania obtuvieron de las mayores tasas de empleo de la UE. Solamente Alemania y Suecia alcanzaron el objetivo en 2014 de la Estrategia Europa 2020¹. La meta de esta estrategia es obtener una tasa de empleo total igual o más del 75% para la población en activo de su país de entre 20 y 64 años (Eurostat, 2015).

Por otra parte, en Eurostat (2017a) la tasa de empleo que se recogió para 2016 según el nivel de estudios para personas de la UE-28 en el rango de edad de 25-64 años que tenían terminados estudios de Educación Superior (de ciclo corto de 3 años, licenciatura, máster y doctorado o to-

¹ La *Estrategia Europa 2020*, rescatada en el Consejo Europeo de 17 de junio de 2010 fruto de la continuación de la Estrategia Europea de Empleo diseñada en Luxemburgo (1997) y revisada en Lisboa (2010), constituye el marco de referencia para la coordinación de las políticas económicas y de empleo de los Estados miembros de la UE. Tiene cinco objetivos que contemplan medidas para el empleo y la educación, entre otros, que deben ser cumplidos en 2020. Además, el *Marco estratégico Educación y Formación 2020* (ET2020) contribuye a alcanzar también objetivos de aprendizaje, empleabilidad y movilidad a nivel de UE y España:

<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020/monitor-training-espana-et2020.html>

dos los equivalentes de cada una de las modalidades), fue del 84.8% para los 28 estados miembro de la UE. Este porcentaje estaba muy por encima de la tasa de las personas con un nivel primario o de primer ciclo de secundaria en su educación (54.3 %). Además, de los trece países de la UE que registraron tasas de empleo en 2017 para egresados universitarios recién titulados que se encontraban por encima del objetivo de referencia del 82% de la Estrategia Europa 2020, Polonia, Alemania y Hungría tuvieron los aumentos más destacados entre 2007 y 2017, 7.3, 6.7 y 4.7 puntos, respectivamente (Eurostat, 2018c).

Asimismo, en el año 2016 la proporción de personas en activo con un trabajo en alguno de los 28 países miembros de la UE y con un contrato de duración determinada fue del 14,2 %. Concretamente, más de 1 de cada 5 trabajadores en España (26.3 %), Croacia, Portugal (ambas un 22.3 %) y los Países Bajos (20.8 %) tenían un contrato de carácter temporal. De nuevo, España estaba entre los países donde los empleos se caracterizaban en gran medida por este tipo de contratación laboral. Esta situación refleja, entre otros factores, la facilidad de contratación y despido por parte de los empleadores y, por tanto, la inestabilidad laboral de la población activa estudiada (Eurostat, 2017a).

Ante esta situación de contratación laboral temporal en algunos países de la UE, las personas en activo con este tipo de contrato se encontraron en un riesgo especial de quedar retenidas en una empleabilidad precaria, sin relación entre sus cualificaciones y las tareas que desempeñan en el puesto de trabajo, unos salarios respectivamente bajos, y escasas posibilidades de desarrollar la carrera profesional y su empleabilidad futura. De nuevo en 2016 y dentro de la UE, se registró un promedio del 40,8% de los jóvenes de entre 15 a 24 años que estaban contratados de forma temporal si se compara con la tasa del 11.2% de los profesionales con

edades comprendidas entre los 20 y 64 años. Con respecto a los empleos de tiempo parcial, las personas de entre 15 y 24 años se representaban con un 32.4% y las de 20 a 64 años con un 18.9%. Por lo que los empleos suelen ser más estables y a tiempo completo conforme la edad del profesional aumenta y, por ende, la experiencia en su carrera profesional. Esta situación varía en función del país, como se ha expuesto en datos anteriores (Comisión Europea, 2017a).

Con respecto a los datos de recepción de inmigrantes en algún país de la UE, según Eurostat (2018d) en 2016 Alemania presentó la cifra más elevada de inmigrantes (1.029.900). Le siguieron Reino Unido (589.000), España (414.700), Francia (378.100), Italia (300.800) y Polonia (208.300). A nivel de inmigración de personas nacionales de algún estado miembro de la UE, Alemania y Reino Unido vuelven a encabezar la lista de recepción de este tipo de migrantes en 2016, 403.600 y 249.400 respectivamente (Eurostat, 2018d). Por otro lado, en 2017 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018) un total de 87.685 personas con nacionalidad española emigraron a Europa y fuera de ella cambiando su residencia a estos nuevos destinos en 2017. Los principales países receptores de emigrantes españoles fueron Reino Unido, Francia y Alemania a nivel europeo y Estados Unidos de América y Ecuador a nivel internacional.

A partir de los anteriores datos, se seleccionaron a Reino Unido, Alemania y Polonia como países europeos objeto de estudio de la tesis debido a sus altas cifras de recepción de inmigrantes. Se seleccionó a Polonia también porque en 2017 presentó una de las tasas más altas de empleo juvenil (15-24 años) para este tipo de inmigrantes (45.1%) que es uno de los rangos de edad más afectados por el desempleo en la UE (Eurostat, 2018e). Asimismo, Polonia fue el país que durante la recesión eco-

nómica obtuvo el mayor aumento de la tasa de empleo entre los profesionales con titulación universitaria (Eurostat, 2018c).

En la información recopilada por el INE (2019) de su Encuesta de Población Activa (EPA) del último trimestre de 2018, España tiene una tasa de paro del 14.45%, habiendo descendido esta tasa en 2.10 puntos a lo largo del pasado año 2018. La tasa de desempleo es menor que la de 2015 con un 23.7% pero aun así es más elevada que en otros países euro-peos (Eurostat, 2019b): Chequia (1.9%), Alemania (3.1%), Polonia (3.5%) y Reino Unido (3.8%) (porcentajes registrados entre noviembre y diciembre de 2018).

En cuanto a las tasas de desempleo más actuales entre los países miembro a fecha de enero de 2019 (Eurostat, 2019a, 2019b), las menos elevadas se encontraron en Chequia (2.1%) y Alemania (3.2%). Por otra parte, las tasas de desempleo más elevadas seguían siendo en países del sur de Europa: Grecia (18.5% en noviembre de 2018), España (14.1%) e Italia (10.5%). Si se compara esta tasa con el año 2018, ésta disminuyó en la UE-28, exceptuando Malta y Dinamarca, donde fue invariable. Las disminuciones más notables se localizaron en Chipre (del 10.1% al 7.4%), Grecia (del 21.1% al 18.5% entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018) y España (del 16.4% al 14.1%). Los datos apuntan a que países en los que durante toda la recesión económica han sostenido tasas de desempleo elevadas están comenzando a remontar positivamente con la disminución del desempleo. No obstante, la calidad y cantidad de los puestos de trabajo que estos países están ofreciendo para fomentar la empleabilidad de la población activa no se ajustan, en la mayoría de los casos, al perfil profesional de los demandantes de empleo.

A continuación, se explicarán los contextos laborales de los cuatro países escogidos como objeto de estudio para realizar una comparativa entre ellos.

1.2. Contextos laborales y educativos: España, Reino Unido, Alemania y Polonia

En este subapartado, se realizará una descripción del estado de los mercados laborales de la UE a nivel general, cruzando los datos de todos los países miembros de la UE para reportar estadísticos a nivel general de los puntos más destacados y de interés para este trabajo. En segundo lugar, se presentará otra descripción del mercado laboral de cada uno de los cuatro países implicados en la investigación de esta tesis doctoral. Para terminar el apartado, se concluirá con datos comparativos sobre lo más destacado de los cuatro contextos laborales analizados.

En el año 2017 (Eurostat, 2019c), la población en activo (entre 15 y 74 años)² de la UE-28 era un total de 380.218.000 personas. De esta porción de población, 245.823.00 eran económicamente activos y, por ende, 134.395.000 eran inactivos. Asimismo, el número de personas desempleadas fue de 18.780.000 y 227.043.000 estaban empleadas. Entre este último colectivo de población con trabajo, los que estaban empleados por cuenta ajena eran más numerosos (192.011.000), que los que trabajaban

² Según la **metodología para el análisis de datos en Eurostat**, cuando se comentan datos de varios países de la UE se incluye el rango de edad estándar de 15 a 74 años. Las excepciones al grupo de edad estándar de 15 años y 74 años de personas en activo son: 16 años hasta 64 en España, Italia, Suecia (hasta 2001) y Reino Unido; 15 a 74 años en Dinamarca, Estonia, Letonia, Hungría, Finlandia, Suecia (2001 en adelante) y Noruega (2006 en adelante); 16-74 en Islandia y Noruega (hasta 2005). Véase el enlace: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey_-_methodology. En otros organismos internacionales (OCDE, 2018) también se emplea este rango de edad (con las mismas excepciones) para el análisis de datos estadísticos.

por cuenta propia (autónomos, trabajadores independientes o empresarios individuales) (32.663.000) o los trabajadores que trabajaban en una empresa familiar (2.301.000). Además, el trabajo a tiempo parcial fue menos usual (45.700.000) que el de tiempo completo (181.300.000).

Con respecto a la movilidad laboral intra europea, durante los años 2006-2017 las personas migrantes que nacieron en algún estado miembro de la UE informaron de tasas de empleo muy por encima de los que migraban a la UE y no habían nacido en algún país miembro. Debido a la recesión económica, hasta el año 2008 los migrantes nacidos en terceros países (fuera de la UE) registraban tasas de empleo un poco más altas que las personas nativas de la UE, pero a comienzos de 2009 la tasa de empleo de este tipo de migración descendió en comparación con la tasa de empleo de los autóctonos de la UE.

Por otro lado, en el año 2017, la tasa de empleo para las personas en activo nacidas en la UE-28 (de 15 a 74 años) fue del 65.4%, 5.7 puntos porcentuales más alta que la tasa de la población que no se movió de su país de origen de la UE (59.7%) y 8.5 puntos porcentuales más elevada que la de las personas que habían nacido fuera de la UE (56.9%).

En cuanto a la progresión del trabajo temporal desde 2005 a 2017 en la UE-28, la evolución al alza de este tipo de contrato laboral ha estado marcada por la relación con el subempleo. Se pueden comparar las cifras que muestran que para 2008 los trabajadores con este tipo de contrato y condiciones eran un 77% de la mano de obra adicional³, y en 2017 la proporción era del 86% (siempre entre edades comprendidas entre los 15 y

³ La **fuerza laboral adicional potencial** hace referencia a dos grupos de personas en activo dentro de un mercado laboral: personas que están disponibles para trabajar pero que no buscan trabajo y personas que buscan trabajo pero que no están disponibles de forma inmediata para comenzar en un nuevo puesto de trabajo (Eurostat, 2019a).

los 74 años). La tendencia de los que buscan trabajo, pero no están disponibles inmediatamente para incorporarse al empleo, disminuyeron de 2,8 millones en 2005 a 2,3 millones en 2017. Además, la fluctuación de la cifra de las personas desempleadas para el periodo antes mencionado fue de 16.751.000 en 2008 y 26.301.000 en 2013. Los anteriores datos pueden dar indicios de las condiciones precarias de los puestos de trabajo (incluyendo la remuneración) y la poca estabilidad en los mismos (Euros-tat, 2018f).

Analizando los estados miembros de la UE que tienen más contratos temporales de subempleo en 2017 (de nuevo, personas entre 15 y 74 años), Chipre y España se colocaron a la cabeza como los países que hacían un mayor uso de este tipo de contratación (1 de cada 10 personas trabajó bajo estas condiciones), no siendo del mismo modo en la República Checa y Estonia, que fueron los países con menor contratación de este tipo. Las primeras posiciones de este listado (Chipre, España y Grecia) indican que se trata de países que tienen muchos trabajadores en activo empleados con este tipo de contratación y que estas personas, si pudieran, escogerían trabajar a tiempo completo. El número de horas en el trabajo también fue objeto de análisis, pues entre el 30 y el 49% de trabajadores con una contratación de este tipo también habrían querido tener una jornada laboral que incluyera más horas en los siguientes países: Rumania, Francia, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Letonia, Portugal, España y la ex República Yugoslava de Macedonia (Eurostat, 2018f).

A continuación, se presentan las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la contratación a tiempo parcial y subempleados en la UE-28 durante 2017 (Eurostat, 2018f). Para personas en activo de entre 15 y 74 años, sin tener en cuenta el rango de edad, siempre se encuentra a un mayor número de mujeres trabajando en este tipo de empleos. En concreto,

se encontró que las mayores diferencias entre hombres y mujeres estaban en el grupo de los 25 a 54 años. Estas diferencias disminuían conforme disminuía la edad de la población estudiada. Al evaluar la disponibilidad de las personas que buscaban trabajo, para el grupo que no tenía disponibilidad inmediata en la incorporación al trabajo, la situación es más homogénea. Para el rango de edad de 15-24 no se encontraron diferencias entre ambos sexos. En el de 25-54 años, hay más mujeres desempleadas que hombres, pero la cifra no es tan grande como en la del trabajo temporal. En el grupo de mayor edad (55-74 años) estas diferencias se acentúan más en hombres que en mujeres. Asimismo, en el grupo de mediana edad (25-54) donde hay mayores desigualdades entre hombres y mujeres (desfavoreciéndose a las mujeres) es en el que las personas están disponibles para trabajar, pero que no están buscando trabajo. En el resto de rangos de edad no hubo diferencias significativas.

Se recogen también datos estadísticos en materia de educación, pues las cifras de empleo se explican, en gran medida, con el nivel educativo de los ciudadanos del mercado laboral que se analiza. Siguiendo con la contratación en condiciones de subempleo y a tiempo parcial, se obtuvieron las cifras más altas en personas con educación media (educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria). En esta ocasión, también había más puestos de trabajo de este tipo y en condiciones de precariedad para las mujeres: 2,8 millones para las mujeres y 1,4 millones para los hombres. Se añade que, entre las mujeres, el número de subempleadas fue casi el mismo tanto para mujeres con algún tipo de baja (1,5 millones) como las que tienen terminado algún título de Educación Superior (1,6 millones). Para esta casuística de subempleo, el grupo más reducido es el de hombres con estudios de Educación Superior. Para las personas que estaban buscando un empleo, pero no tienen disponibilidad inmediata

para incorporarse, se presentaron más diferencias de sexo entre las personas que tenían Educación Superior que las que tenían una educación baja o media. Para las personas con disponibilidad y que no buscaban trabajo, las mujeres ocupaban la mayor parte de las cifras en todos los estados miembro de la UE-28, sin importar el grupo de nivel educativo (Eurostat, 2018f). Estos datos hacen evidente las grandes diferencias entre hombres y mujeres a nivel de empleo, puesto que las mujeres vuelven a ocupar la mayoría de puestos peor remunerados y con menos horas de trabajo, independientemente de su nivel de estudios y de si están buscando o no un empleo.

Seguidamente, se presenta un resumen sobre cómo es la calidad del empleo a nivel de la UE en estos últimos años de recesión y cómo se pueden promover empleos de calidad y protegerlos a nivel legislativo.

En el *European Trade Union Institute* se ha añadido un informe de datos estadísticos acerca de la calidad del empleo en la UE-28, llamado “*Bad Jobs*” *recovery? European Job Quality Index 2005-2015* (Piasna, 2017). En este informe España obtuvo cifras muy bajas en lo que a la creación de empleo de calidad se refiere. España se sitúa casi al final de los 28 países de los que se recabaron datos en esta investigación. Sólo está por debajo Grecia y Rumanía. Durante el periodo de 2010-2015 en España hubo un crecimiento notable de la precariedad del empleo que se oferta en su mercado laboral.

En el informe también se preguntó a los trabajadores de entre 25 a 64 años por sus competencias en el ámbito laboral y el desarrollo de su carrera. Este indicador del informe fue mejorando progresivamente en la UE-28 de 2010 a 2015 si lo comparamos con los cinco años anteriores a este período de recesión económica. Una mejora positiva pero que no repercutió en España de la misma forma que en la mayoría de los estados miem-

bro. Los otros tres países estudiados en esta tesis (Polonia, Alemania y Reino Unido) obtuvieron mejores resultados de la progresión para este indicador de la carrera y las competencias en el contexto laboral. Este avance en la carrera profesional y las competencias se desarrolló de forma variada en cada país, atendiendo a la gravedad de la recesión en el mismo, el apoyo de las instituciones para la formación de los trabajadores y la regulación del empleo (Piasna, 2017).

Para promover la continuidad de la carrera profesional a través de las competencias, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) indicó que las prácticas de gestión y la forma en que se organiza el trabajo pueden contribuir al mayor uso de las competencias que hacen referencia al procesamiento de la información en el puesto de trabajo. Concretamente, las prácticas de trabajo de alto rendimiento incrementan la flexibilidad interna de las compañías para adaptar las tareas que se requieren en el puesto de trabajo a las competencias que van a poner en práctica los empleados. Estas prácticas de trabajo se han implementado en mayor medida en las empresas y éstas han incluido las siguientes competencias, medidas y tareas: el trabajo en equipo, la autonomía, la discreción de las tareas, la tutoría, la rotación de empleos y la aplicación de nuevos aprendizajes. Se concluyó también en este estudio de la OCDE que importantes empresas a nivel internacional influían en el vínculo entre el dominio de las competencias y cómo éstas se utilizan en los puestos de trabajo.

España tiene varios escenarios de fracaso en materia de empleo dentro de la UE, por las elevadas tasas de paro y los numerosos contratos temporales ofertados. El marco que regula el empleo indefinido está mejor delimitado que el del empleo temporal, concretamente, en el diferente tratamiento de los costes de despido y su utilización como estrategia em-

presarial de ajuste. Esto es lo que explica el mantenimiento de esta situación en España (Banyuls & Recio, 2017). Asimismo, estas políticas se siguen manteniendo para neutralizar (o fomentar) este tipo de contratación como una tendencia genérica de desregulación e individualización de las relaciones laborales (Alós, Beneyto, & Jódar, 2017).

Según el departamento de investigaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016), para implementar una normativa eficiente sobre la protección del empleo se ha de mantener un equilibrio entre las necesidades que puedan tener los trabajadores con respecto a su remuneración y la seguridad de la continuidad en el trabajo con la exigencia de los empleadores de la necesidad de ajustar la mano de obra en un mercado laboral global progresivamente más dinámico.

Si se garantiza la protección del empleo de calidad y no de cantidad estos países también son los que obtienen los mayores beneficios de las reformas que reducen el uso de los contratos con una duración determinada, como los temporales. La evidencia en el estudio de la OCDE (2016) sobre países que aplican esta política de protección del empleo, muestra que los beneficios de estas medidas tienden a materializarse de forma rápida. Dentro del mismo documento, se concluye que una legislación de despido que tenga más flexibilidad está asociada a remuneraciones medias de la población activa más elevadas.

A continuación, se explicará en detalle cada uno de los contextos laborales y educativos de cada país objeto de estudio: España, Reino Unido, Alemania y Polonia. Los datos de cada país se comentarán atendiendo a las características de los mismos con respecto a: las tasas de empleo y

desempleo⁴ y sus sistemas educativos⁵ en relación a la Educación Superior. La oferta y demanda de empleo en el sector educativo (comparativa desde 2008 hasta 2017) y las salidas laborales que tienen los grados universitarios de Educación de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Educación Social (o sus equivalentes), se comentarán en un segundo apartado.

España

De acuerdo con la OCDE (2018), en el año 2008 los **trabajadores** del mercado laboral español fueron 23.066.000. Durante todo el período de crisis económica la cifra se mantuvo más o menos estable y en 2017 ésta descendió a 22.742.000, es decir, 324.000 trabajadores menos. Asimismo, el grueso de los trabajadores en 2017 eran hombres (12.172.000). El **total de personas empleadas** para el año 2008 fue de 20.470.000 y en 2017 volvió a descender la contratación en 1.645.000 trabajadores con respecto al 2008, esto es, un total de 18.825.000. En consecuencia, la población que se contrató o estaba contratada en algún empleo en 2017 fue menor que al comienzo de la recesión. Además, la contratación para el 2017 fue bastante inferior para mujeres (8.559.000) que para hombres (10.266.000).

Con respecto a la **tasa de desempleo**, el porcentaje no mejoró si se compara 2008 (11.2%) con 2017 (17.2%). No obstante, sí que lo hizo con

⁴ Todos los datos de empleo de los cuatro países se extraerán de la OCDE (2018).

⁵ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la Unesco (ISCED en inglés) es un catálogo de referencia para ordenar los programas educativos y las cualificaciones acorde a los niveles y ámbitos de la educación. Las definiciones y los conceptos de cada nivel de la CINE están elaborados para ser reconocidos internacionalmente e incluir a los distintos sistemas educativos. Véase <http://blog.intef.es/inee/2017/07/05/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine-2011/>. Forma parte de la familia internacional de clasificaciones económicas y sociales de las Naciones Unidas (Unesco, 2013).

respecto a la tasa de paro de 2012 (24.8%), 2013 (26.1%) y 2014 (24.4%). Estas fueron las tasas más elevadas para España durante la crisis. Esta tasa sigue siendo más elevada para mujeres (19%) que para hombres (15.7%) en 2017. Además, los trabajadores de entre 16 y 24 años obtuvieron tasas de desempleo más elevadas que los restantes grupos de edad: 24.5% en 2008 y 38.6% en 2017. Pero los peores resultados se registraron para 2012 (52.9%), 2013 (55.5%) y 2014 (53.2%). Para el resto de grupos de edad en activo la tasa de desempleo no mejoró en 2017 si la comparamos con la de 2008, pero sí lo hizo si lo comparamos con los tres años citados anteriormente (OCDE, 2018).

A continuación, se comentará a grandes rasgos la progresión del **sistema educativo** de España (Comisión Europea, 2019a) y, además, se examinarán los puntos destacados del tramo de la educación terciaria con respecto a la universidad y el Plan Bolonia.

En la actualidad, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 es la que rige el sistema educativo del estado español. La descentralización de las competencias en materia educativa está repartida entre el Ministerio de Educación del gobierno de España y las administraciones locales de cada comunidad autónoma del país. Además, Las instituciones educativas públicas españolas son más numerosas que las privadas en todos los niveles educativos.

Debido a que se registraron tasas de abandono escolar muy temprano (17.9% en 2018), con la LOMCE se quiso llegar al promedio europeo de esta tasa (10.7% en 2016) para poder ofrecer una enseñanza que mejorara los resultados educativos, subiendo el número de titulados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De esta forma, se aumenta la posibilidad de continuidad en el sistema educativo de los estudiantes y se mejora la empleabilidad de éstos al estar formados con títulos de formación profe-

sional de Grado Medio u otros títulos profesionales o universitarios de educación terciaria. Con esta última normativa también se incidió de forma especial en el fomento e introducción en el sistema educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promover los idiomas extranjeros y la Formación Profesional (FP).

Se instauraron también evaluaciones externas para el final de cada etapa educativa con el fin de diagnosticar la formación en competencias que los estudiantes adquirirán en cada nivel. Asimismo, en relación a la mejora del rendimiento escolar, se estableció un programa de aprendizaje y rendimiento en la ESO, en la FP Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional y la transformación de 4º de ESO en un curso propedéutico y con dos itinerarios diferentes. No obstante, los itinerarios formativos tienen conexiones entre todas las trayectorias formativas para que cada estudiante pueda elegir su formación acorde a sus preferencias y circunstancias.

Otra novedad destacada en la reforma del sistema educativo español fue la implantación de la FP Dual, regulada por el Real Decreto 1529/2012 del 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. Esta formación de enseñanza secundaria postobligatoria tuvo el propósito de reducir la tasa de abandono escolar, motivar a seguir formándose conectando el aprendizaje teórico con el práctico (a través de horas de trabajo en las empresas). Se favoreció de este modo la transferencia de conocimientos y la conexión con el mercado laboral durante la formación. Atendiendo a los datos de la Comisión Europea (2019a), la **estructura de la Educación Superior española** se puede estudiar a partir de los 18 años y abarca estudios universitarios y de FP:

- ISCED 5: *FP (Superior y Dual)*: se cursan en los mismos centros que la FP de Grado Medio.
- ISCED 6: *Grado*: duración de entre 4 cursos académicos (240 *European Credit Transfer System-ECTS*) y 6, dependiendo de la especialidad.
- ISCED 7: *Máster*: duración de entre uno o dos cursos académicos.
- ISCED 8: *Doctorado*: 3 o 5 cursos académicos dependiendo de la universidad y modalidad a tiempo completo o parcial.

Esta distribución y duración de los títulos universitarios se concretaron hace más de diez años con el Real Decreto 55/2005 (sólo para Grado) y el Real Decreto 1393/2007. Se sustituyó el primer ciclo universitario de tres años de duración por los títulos de Grado de cuatro años y el segundo ciclo de dos años (que contenía una formación más específica) por los másteres de un año académico o más. Si se hace la comparativa con la estructura del Plan Bolonia, los títulos de primer ciclo (Diplomado, Maestro, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico) son equivalentes al actual título de Grado. Los estudios que culminaban con un segundo ciclo eran los títulos de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero equivalentes al actual título de Máster. Para acceder a estudios de doctorado, antes de Bolonia se podían cursar si la persona había obtenido el título de licenciado, arquitecto o ingeniero. En la actualidad, es necesario estar en posesión de un máster (Real Decreto 99/2011).

Al diseñarse los Grados de cuatro años de duración, se creaba un título universitario mayor que los diplomados pero menor que los antiguos licenciados. Para los primeros se implantaron cursos de adaptación que permitían obtener el título de Grado de los mismos estudios que ya finali-

zaron. Del mismo modo, estos cursos permiten adaptar el expediente de antiguos planes de estudios empezados y que no se han finalizado.

Además, con el nuevo plan se propuso que las siete titulaciones de magisterio que había se redujeran a dos: Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Se llevó a cabo esta reducción de titulaciones para reforzar la función del maestro como tutor y la de la enseñanza en las áreas curriculares básicas, reflejado en el Libro Blanco de Magisterio (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005). Se dejó así las especializaciones de estos estudios para los másteres, pues las titulaciones de magisterio suprimidas fueron: Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera.

La titulación de Pedagogía pasó de ser una licenciatura (5 años) a reducirse a los cuatro años del grado universitario implantado por el Plan Bolonia. Para la carrera de Educación Social se aumentaron los años de formación pasando de tres (diplomatura) a cuatro (grado).

Debido al aumento de ECTS en gran parte de los estudios de Grado con el Plan Bolonia, se incrementaron los costes de los estudios en este nivel ISCED, tanto en universidades públicas como privadas.

Se continuará el apartado con la descripción de la situación de Reino Unido, detallando las diferencias y similitudes entre los países que lo componen.

Reino Unido

Según la OCDE (2018), en el año 2008 la totalidad de **trabajadores** fue de 31.276.000 y en 2017 de 33.412.000. Aumentando la cifra en más de un millón y medio de personas para la mano de obra en este país. En 2017 la mayoría de trabajadores eran hombres (17.741.000). La cifra **total**

de personas empleadas para el año 2008 fue de 29.520.000 y en 2017 31.923.000, por lo que se sumaron casi 2.5 millones de trabajadores más al mercado laboral. La mano de obra aumentó de forma parecida a la del mercado laboral alemán. A lo largo de todo el periodo de recesión económica, el mercado laboral ha estado habitado en su mayoría por mano de obra masculina, teniendo 15.890.000 en 2008 y 16.954.000 en 2017.

En cuanto a la **tasa de paro**, ésta se redujo del 5.6% en 2008 al 4.3% en 2017, descendiendo el desempleo en 1.3 puntos porcentuales. Esta tasa fue más elevada en 2011 (8%) que en los otros años comprendidos en el período analizado. En esta ocasión esta tasa fue ligeramente más elevada en 2017 para hombres que mujeres (4.4% y 4.2%, respectivamente). Con respecto al desempleo teniendo en cuenta los rangos de edad de la mano de obra, en el Reino Unido el colectivo de trabajadores más joven vuelve a ser el más perjudicado (16-24 años): 14.1% en 2008, el pico más alto fue en 2012 con un 21.2% de paro y finalmente en 2017 la tasa se redujo al 11.8%. Para el grupo siguiente (25-54 años) el desempleo fue menor durante toda la crisis económica: 3.9% en 2008 y 3.3% en 2017 (OCDE, 2018).

Respecto al **sistema educativo** (Comisión Europea, 2019a), se llevará a cabo una descripción de los puntos más destacados en los diferentes países que integran Reino Unido.

En cada país (a excepción de Inglaterra) la organización del currículo de la etapa de educación obligatoria y el resto de tramos educativos están descentralizados, teniendo normativas independientes entre los tres países. La responsabilidad general del sistema educativo en Inglaterra recae en el *UK Government's Department for Education (DfE)*. A diferencia de Escocia, Gales e Irlanda del Norte, Inglaterra no tiene su propio gobierno descentralizado.

En Reino Unido además la educación es obligatoria pero la escuela no lo es, y los padres pueden educar a sus hijos en casa si realizan los trámites pertinentes. La educación en casa o *homeschooling* no es exclusiva de Reino Unido, pero sí que ha sido uno de los grandes promotores en Europa de esta modalidad de escolarización.

Asimismo, se estableció un requisito de obligatorio cumplimiento para personas de más de 16 años y de menos de 18. Se ha de realizar una de las siguientes tres modalidades formativas: la educación que les corresponde por edad y formación a tiempo completo, un aprendizaje o prácticas en algún ámbito profesional (*apprenticeship or traineeship*) o un mínimo de 20 horas semanales de trabajo o voluntariado en educación o alguna formación a tiempo parcial.

Se destaca que los sistemas educativos de Inglaterra, Gales, el Norte de Irlanda y Escocia tienen en común la clasificación de los niveles educativos para hacer más fácil la unificación por niveles. Seguidamente se explicarán los niveles que no son obligatorios, a partir de los 16 años:

- ISCED 3 Y 4 (16-18 años, pueden hasta los 19 en algunos países):
 - *Educación Secundaria Superior*. Es opcional. Los cursos se pueden estudiar en escuelas secundarias y universidades. Dependiendo de la cualificación se pueden encontrar diferentes niveles para las mismas (*National Vocational Qualifications-NVQ*, sustituidas en 2015 por las *Regulated Qualifications Framework-RQF*).
 - *Formación Profesional*: se pueden realizar titulaciones profesionales de diferentes especialidades en escuelas específicas para este tipo de cualificaciones o en centros proveedores

(instituciones ordenadas por las autoridades locales para alumnos que presentan circunstancias especiales).

- *Educación Avanzada (Further Education)*: Es la educación para personas que ya sobrepasan la edad de la educación secundaria obligatoria (+16 años). No se lleva a cabo en una escuela secundaria. En su mayoría es una formación profesional que también incluye, en algunos casos, programas generales más académicos que conectan con la formación de Educación Superior en cuanto a contenido de los cursos.
- *Apprenticeship or Traineeship*: Los aprendizajes (*apprenticeship*) son programas de formación basados en el trabajo (se enfocan a diferentes puestos de trabajo dependiendo del programa que se escoja cursar). Están pensados para personas que no van a estar en un programa de educación a tiempo completo y tienen 16 años o más. Se pueden completar en diferentes niveles de cualificación (desde el nivel 2 hasta el 7).

Las prácticas (*traineeship*) es un curso que incluye experiencia laboral en un puesto de trabajo y que prepara al que lo realiza para el trabajo escogido o para acceder a un *apprenticeship*. Puede durar hasta 6 meses.

- ISCED 5, 6, 7 y 8 (+18 años y las personas pueden retrasarse hasta los 20 años para entrar a la educación terciaria dependiendo del itinerario formativo escogido y el país donde se encuentren): *Educación Superior*. Los programas están estructurados en un marco de cinco niveles que se alinean con los cinco niveles más altos del

Regulated Qualifications Framework (RQF) y con tres ciclos de estudios de grado, de máster y doctorado.

Todos los sistemas educativos de Reino Unido salvo Escocia tienen los estudios de Grado (ISCED 6) de tres años y dos años en los programas de máster (ISCED 7). Hay algunos estudios que necesitan ampliar uno o dos cursos académicos más debido a su especialidad. En Escocia los estudios de grado tienen una duración de cuatro años (240 ECTS) y los másteres de uno o dos años académicos, al igual que en España.

Los programas se ofertan en instituciones de Educación Superior o Avanzada y los centros proveedores alternativos. Existen unos programas de acceso a la educación terciaria llamados *Access* para estudiantes que carecen de calificaciones formales.

Las NVQ fueron niveles competenciales de reconocimiento de cada titulación cursada basados en el trabajo. Fueron efectivos en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Se aplicaba a las titulaciones a través de la evaluación y se basan en estándares ocupacionales reconocidos, evaluación de la tarea en el puesto de trabajo o en un trabajo simulado que reconocen que la persona está en posesión del nivel de competencia correspondiente al título cursado. El marco normativo de las NVQ se cambió en 2015 remplazándose por el *Regulated Qualifications Framework* (RQF). Ambos niveles de cualificaciones recogen niveles de competencias similares para Inglaterra, Gales y el Norte de Irlanda. El NVQ tenía cinco niveles más el *Entry* y el RQF tres niveles más que el NVQ (correspondientes a los estudios de nivel más elevado). Hasta el nivel 3 de calificación ambos sistemas son iguales, pero a partir del 4 en el RQF se hace diferente clasificación (se ponen ejemplos también de titulaciones de Educación Superior): nivel 4, ej. *Certificate of higher education*; nivel 5, ej. *Diploma of*

higher education; nivel 6, ej. *Bachelor's degree*; nivel 7, ej. *Master's degree*; nivel 8, ej. PhD.

Cuanto más elevado es el nivel, mayor es el nivel de exigencia y experiencia que define a la competencia de acuerdo con una profesión concreta.

Por otra parte, el *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF) es un marco de 12 niveles que une las cualificaciones de la Autoridad de Calificaciones de Escocia y los institutos de Educación Superior en los que se cursan titulaciones profesionales y de Contratos de Aprendizaje⁶.

Los marcos para las titulaciones de Educación Superior de los organismos que otorgan títulos en el Reino Unido (FHEQ) incluyen descriptores separados de los niveles para las cualificaciones en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y en Escocia (desde los títulos universitarios de Grado y niveles más bajos), como se ha explicado anteriormente. Para los títulos de máster y doctorado se aplican los mismos descriptores en todo el Reino Unido. Las calificaciones de Educación Superior en Escocia son parte de un sub-marco, el Marco para las Cualificaciones de los Institutos de Educación Superior en Escocia (FQHEIS), que está vinculado a los seis niveles superiores (7-12) del SCQF. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, el FHEQ usa la misma numeración que los 5 niveles superiores de RQF (4-8).

Con respecto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los títulos para este tramo educativo que superen los créditos correspondientes para cada certificado (Sistema Europeo de Transferencia y Acumula-

⁶ Véase la página web oficial de Reino Unido para definir las SCQF de Escocia: <https://scqf.org.uk/interactive-framework/>

ción de Créditos, ECTS abreviado en inglés) serán equivalentes a los ciclos descritos en el Proceso de Bolonia para las cualificaciones de Educación Superior.

Las instituciones de Educación Superior son sólo organismos privados que, sujetos a sus poderes de otorgamiento de títulos, tienen libertad para diseñar programas y certificaciones determinando en las condiciones que se conceden. En Escocia la situación es diferente, puesto que en este tramo educativo hay 16 universidades autónomas y 3 instituciones de Educación Superior, que reciben financiación del gobierno escocés a través del *Scottish Funding Council*. Debido a la privatización de la Educación Superior, se han destinado préstamos de fondos públicos para que los estudiantes puedan pagar la matrícula de sus cursos y otros gastos asociados.

No existe un sistema para la acreditación de las instituciones de este tramo educativo, pero su capacidad para gestionar su propia calidad y estándares es evaluada por la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) a nivel de Reino Unido. En 2017 se estableció un nuevo marco legislativo para la supervisión de los títulos intervenido por la Oficina de Estudiantes (OfS) y el *Teaching Excellence Framework* (TEF).

Seguidamente, se describirán los rasgos más importantes del contexto laboral y el sistema educativo alemán.

Alemania

La **mano de obra** que había en 2008 aumentó en 2017 de 41.677.000 a 43.285.000 personas, esto es, más de un millón de personas se sumaron al mercado laboral alemán durante el período de crisis. De los cuales, a fecha de 2017, sólo 20.039.000 eran mujeres, siendo masculina la mayoría

de la mano de obra. La **población empleada** en 2008 fue de 38.541.000 y 41.664.000 en 2017, lo que indica que la oferta de empleo ha ido aumentando durante los pasados años de recesión. Volviendo a tener un trabajo mayormente los hombres (22.289.000) que las mujeres (19.374.000). Además, las **tasas de desempleo** descendieron del 7.5% a 3.7%, bajando un total de 3.8 puntos porcentuales. En esta ocasión para las mujeres hubo una menor tasa de paro (3.3%). Las personas de entre 15 y 24 años fueron las que más dificultad tuvieron en encontrar un empleo: 10.4% en 2008 frente a un 7% para el grupo de 25-54 años. El porcentaje más elevado de paro fue en 2009 para el primer grupo mencionado, llegando a una tasa del 11%. Asimismo, en 2017 sigue habiendo casi los mismos puntos porcentuales de tasa de paro entre un grupo de edad y otro, habiéndose reducido el desempleo de forma notable en ambos casos: 6.8% y 3.5% respectivamente (OCDE, 2018).

Con respecto al **sistema educativo** propio de este país (Comisión Europea, 2019a), la responsabilidad del mismo se divide entre la Federación (gobierno central) y los *Länder* (las regiones). El alcance de las responsabilidades del gobierno federal en el campo de la educación se define en la Ley Básica (*Grundgesetz*). No obstante, los *Länder* regulan casi la totalidad de la normativa educativa a nivel regional, a menos que sea competencia de la Federación. Asimismo, la Ley Básica contempla tareas de cooperación entre el gobierno central y cada territorio (*Gemeinschaftsaufgaben*).

Por otro lado, la educación y el cuidado de niños de 0 a 5 años no forman parte del sistema escolar organizado por el gobierno alemán, sino que se asignan casi exclusivamente al sector de bienestar infantil y juvenil (a nivel privado). Después de la etapa de la escuela primaria, el grado 4 (en Berlín y Brandeburgo es el grado 6), se lleva a cabo una división

temprana en las vías educativas: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*. Son distintas escuelas que ofrecen diferentes modalidades o itinerarios a lo largo de los cursos, dentro de la Educación Secundaria. Para los estudiantes que necesiten ser escolarizados en una modalidad que no sea la ordinaria existen centros de Educación Especial (*sonderpädagogische Bildungseinrichtungen*).

La formación profesional de su Educación Secundaria se desarrolla con el sistema dual. Por lo que los estudiantes se forman en dos escenarios diferenciados de aprendizaje: en un puesto de trabajo acorde con la formación escogida (contexto laboral) y en una *Berufsschule* (escuela profesional). Los estudiantes van poniendo en práctica, antes de terminar, los conocimientos y competencias que adquieren en su centro de estudios. De esta forma, se facilita a los titulados la transición al mundo laboral puesto que ya han adquirido una experiencia profesional reconocida por organismos oficiales del estado alemán y otros estados miembros de la UE.

En la educación terciaria, las instituciones de Educación Superior se dividen en: universidades (son más académicas, más teóricas), *Fachhochschulen* (universidades que enfocan los programas curriculares desde un punto de vista más práctico) y las escuelas de arte y música. Además de otros organismos que ofrecen cursos para personas que han obtenido una calificación de ingreso en la educación terciaria.

Se contemplan también una serie de instituciones de Educación Superior especiales que solo admiten ciertos grupos, por ejemplo, las instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas Federales y *Verwaltungsfachhochschulen*.

Dentro de la educación terciaria se recogen otras opciones para los que tengan un título para acceder a la Educación Superior. Las personas

interesadas pueden optar por ingresar a una *Berufsakademie* ofrecida en algunas regiones y que sería como un Ciclo Formativo de Grado Superior en España. También hay otros centros o academias de estudio (*Studienakademien*) donde las personas reciben una formación en combinación con la práctica en una empresa para desarrollar su carrera profesional al mismo tiempo que estudian.

Se incluyen el *Fachschulen* y el *Fachakademien* como instituciones de formación profesional continua que, en la mayoría de los casos, exigen la finalización de la formación profesional en un *anerkannter Ausbildungsberuf* (ocupación reconocida que requiere un aprendizaje formal) y un empleo acorde a la formación. El nivel de calificación que se obtiene con este tipo de estudios se sitúa en el ISCED 5.

En contraste con España, las titulaciones universitarias de Grado (ISCED 6) normalmente tienen una duración de 3 años (180 ECTS). Los másteres (ISCED 7) son de dos años (120 ECTS) o más para especializarse. Siguen la estructura de los programas universitarios 3+2. Los estudios de doctorado (ISCED 8) son de mínimo tres años. Dependiendo de la universidad y del programa se pueden alargar uno o dos años más. En los títulos de Educación Superior con nivel ISCED 6 Y 7 las cuotas de matrícula en las universidades públicas son muy bajas o no existen. Sólo se cobran tasas en algunos másteres y universidades privadas.

En el siguiente punto se describirá el contexto laboral y educativo polaco siguiendo los puntos que se han explicado en los anteriores países.

Polonia

En el año 2008 los **trabajadores** en activo fueron 17.011.000 y en 2017 la cifra se elevó a 17.267.000. Por lo que finalmente aumentó en 256.000 personas la mano de obra durante todo el período de recesión económica. Además, la mayoría de los trabajadores en el último año de análisis, 2017, eran hombres (9.530.000). La **totalidad de empleados** para el año 2008 fue de 15.800.000 y en 2017 sólo hubo un incremento de 623.000 trabajadores con respecto al primer año de crisis, es decir, un total de 16.423.000. Ello indica que la población empleada no aumentó de forma significativa si la comparamos con otros mercados laborales analizados anteriormente, como el alemán. En el mercado laboral polaco la mayoría de personas empleadas fueron hombres desde 2008 a 2017. Para este último año estudiado los hombres empleados eran 9.066.000 frente a las 7.357.000 mujeres (OCDE, 2018).

Por otra parte, la **tasa de paro** decreció del 7.1% a 4.9% de 2008 a 2017, reduciéndose el desempleo en 2.2 puntos porcentuales. Esta tasa de paro descendió un 4.9% tanto para mujeres como para hombres, no habiendo diferencias en este registro estadístico. En Polonia, los trabajadores con una edad comprendida entre 15 y 24 años obtuvieron tasas de desempleo más elevadas que otros grupos de edad: 17.3% en 2008, el pico más alto fue en 2013 con un 27.3% de paro y finalmente en 2017 la tasa se redujo al 14.8%. Para el grupo de 25 a 54 años esta tasa fue del 6.1% en 2008 llegando a descender hasta el 4.2 en 2017 (OCDE, 2018).

En cuanto a la descripción del **sistema educativo** de Polonia (Comisión Europea, 2019a), se realizará una síntesis del mismo a continuación con las características más importantes.

Desde el colapso del régimen comunista en 1989, este sistema educativo ha tenido numerosos cambios con respecto a la organización, la estructura, la gestión y el plan de estudios básico. Los cambios más destacados durante todos estos años se presentan a continuación:

- Hay una regulación del sistema educativo desde el gobierno (centralizada) y las administraciones locales (descentralizada).
- La educación pública predomina sobre la privada en todos los niveles educativos. En las instituciones públicas, los programas (en polaco) de Educación Superior a tiempo completo son gratuitos para los estudiantes de nacionalidad polaca y los internacionales que sean ciudadanos de la UE. También están exentos de pagar las tasas los estudiantes internacionales que tengan la tarjeta *Karta Polaka*.
- Los niños de seis años deben de haber asistido de forma obligatoria un año a preescolar para adquirir habilidades básicas antes de comenzar la escuela con siete años.
- Se contempla un sistema de exámenes que se han de superar de forma obligatoria para los niveles inferiores de la educación secundaria, pero no así para los niveles superiores en los que es opcional. No obstante, las personas que quieran seguir estudiando en el nivel terciario tendrán que pasar el examen *egzamin maturalny* al finalizar la secundaria. Estos exámenes también determinan el itinerario educativo que quieren continuar los estudiantes.
- El suministro de libros de texto no tiene cargo alguno para los estudiantes.

Se añade que la reforma educativa en este país se está implementando desde septiembre del año 2017 (Ley del 14 de diciembre del 2016, conocida como Ley de Educación Escolar) y se terminarán de hacer efectivas todas las medidas para el curso 2022-2023. El objetivo central de la misma es ofrecer formación consistente en su educación obligatoria para que los estudiantes puedan desarrollarse personal y profesionalmente acorde con las necesidades del mercado laboral actual. Se eliminará gradualmente la *gimnazja* (escuelas secundarias de un nivel inferior) siendo el curso 2018-2019 el último con esta modalidad de tramo educativo.

En la educación secundaria se mejoró la calidad de la formación, en el nivel general y profesional, añadiendo un curso más en este nivel educativo. Asimismo, se introdujo un aprendizaje profesional sectorial de 3 años con la posibilidad de continuar la educación dos años más para mejorar las calificaciones y prepararse mejor para un examen final. Además, se incrementó la promoción de la FP Dual en conjunción con las empresas polacas. Estas empresas ayudan al gobierno a cofinanciar este nivel educativo a través del Fondo para el Desarrollo de la Educación Profesional.

En la educación terciaria se presentan dos tipos de Educación Superior, la de tipo universitario (*uczelnia akademicka*) y la no universitaria (*uczelnia zawodowa*). Ambas ofrecen programas de primer (entre 3 y 4 años) y segundo ciclo (1.5-2 años), así como programas de máster (entre 2 y 6 años, dependiendo de la especialidad), mientras que sólo las instituciones de tipo universitario ofertan programas de tercer ciclo (doctorados).

En las titulaciones universitarias polacas (ISCED 6, 7 y 8), los estudiantes que finalizan sus estudios obtienen el título de:

- ISCED 6-*Licencjat* (diplomado): normalmente duran tres cursos académicos (180 ECTS) y es una formación general dentro del área escogida. Hay estudios que requieren un año más como, por ejemplo, los de medicina (240 ECTS).
- ISCED 6-*Inżynier* (ingeniero técnico): Los estudios durarían entre 3.5 cursos y 4 dependiendo de la especialidad.
- ISCED 7-*Magister*: son estudios de grado complementarios para los diplomados (o de 2º ciclo) – duran entre 1.5 y 2 años, dependiendo de la especialidad que se desee cursar.
- ISCED 7-Los estudios de *licenciatura de un solo ciclo* duran 5 o 6 cursos en función del área de estudio (300 o 360 ECTS).

Los programas de máster (*magister* o licenciaturas de un ciclo) otorgan el derecho a ejercer una profesión determinada y proporciona acceso a los estudios de tercer ciclo.

- ISCED 8-*Doctorado*: son los estudios de tercer ciclo duran entre 2 y 4 años, según el programa de estudios.

Estos títulos se enmarcan dentro del Plan Bolonia, pero tienen una estructura que varía según especialidades y áreas de estudio. Aunque la más genérica sigue siendo la de 3 (título de Grado-diplomatura) + 2 (título de 2º ciclo-Magíster o ciclo largo de licenciatura).

Se termina la descripción de los cuatro países realizando una comparativa de las salidas laborales existentes para los titulados universitarios de Educación y la regulación de las profesiones. Este contraste sobre las perspectivas de trabajo de los egresados permite tener una visión general sobre la posible situación laboral que los titulados españoles pueden encontrarse en cada país.

1.2.1. Regulación de las profesiones de los titulados universitarios de Magisterio, Pedagogía y Educación Social en España, Reino Unido, Alemania y Polonia

Anteriormente se han comentado las actuales estructuras de las titulaciones universitarias de cada país, destacando las de Magisterio en Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía en España. No obstante, las profesiones a las que estos graduados pueden optar no están reguladas en todos los casos.

La profesión de maestro en España queda regulada en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre para Maestro en Educación Primaria y por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre para Maestro en Educación Infantil, para los que tengan el título universitario de maestro. Además, en el Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, se incorpora al ordenamiento jurídico de España la Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales en la UE. Esta normativa europea denomina profesiones reguladas a las actividades profesionales realizadas para cuyo acceso o ejercicio de éstas se exija directa o indirectamente un título y constituyan una profesión en un estado miembro de la UE. Entre estas profesiones reguladas con la directiva europea se encuentran la de Maestro de Educación Infantil y Primaria, pero no se contemplan ni la Pedagogía ni la Educación Social. Sin embargo, sus titulaciones universitarias (con otros complementos de formación como un máster) sí pueden dar acceso a otras profesiones relacionadas con la educación como, por ejemplo, Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Asimismo, en España los futuros profesores deben superar unas oposiciones para obtener la condición de profesor plenamente cualificado y

poder ser empleados en escuelas e institutos públicos. Para ello las pruebas de concurso-oposición tienen una parte de exámenes en la que se evalúan los conocimientos de la especialidad docente en concreto, así como las destrezas y aptitudes para la docencia. Después la prueba contiene una fase de selección (concurso) basada en los méritos académicos y de experiencia del ejercicio de la profesión docente (Comisión Europea, 2019a). Concretamente, la profesión docente en España presenta un elevado número de personal no permanente. Esto es, uno de cada cuatro docentes tiene un contrato temporal, oscilando entre el 14% y el 32% entre las Comunidades Autónomas. El Real Decreto 84/2018 modificó las condiciones de acceso a la profesión docente de la disposición transitoria decimoséptima de la Ley Orgánica 2/2006 para promocionar la contratación de los docentes de carácter temporal como personal fijo. Por ello, se prevé la contratación de alrededor de 130.000 nuevos docentes con contratos estables en 2020, y de unos 200.000 hasta 2022 (Comisión Europea, 2018a).

La profesión de maestro en Alemania y otras profesiones docentes están reguladas por cada estado federado (*Länder*). Las disposiciones legales oportunas incluyen leyes y reglamentos para la formación del profesorado: *Studienordnungen* (reglamento del estudio) para los cursos de formación del profesorado, *Prüfungsordnungen* (reglamento del examen) para el *Erste Staatsprüfung* (primer examen estatal) o para los exámenes de licenciatura y maestría, *Ausbildungsordnungen* (reglamento de la formación) para el *Vorbereitungsdienst* (servicio preparatorio) y otros reglamentos de examen para el segundo examen estatal. La responsabilidad de la formación docente recae en los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales y en los Ministerios de Ciencia de los *Länder* (Comisión Europea, 2019a).

En Polonia la profesión del maestro está reglamentada por una legislación diferenciada (*the Teacher's Charter*) que recoge las normas de admisión, los deberes de estos profesionales, su salario, el despido y la trayectoria profesional que pueden llevar durante el ejercicio de su profesión. Estas directrices quedan recogidas en una ley del Parlamento, *Journal of Law 1982, no. 3, item 19 (Act of 26 January 1982, The Teachers' Charter)* (Comisión Europea, 2019a).

La profesión de Maestro en Educación Infantil la regula la legislación nacional en Reino Unido: *The Early Years Foundation Stage (Welfare Requirements) Regulations 2012 (S.I. 2012/938) as amended. Section 39(1)(b) Childcare Act 2006*. La profesión de Maestro de Primaria la regula la *Statutory Legislation: Qualified Teacher Status (QTS)*. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), además de la titulación académica correspondiente, los maestros y otros cuerpos docentes tienen que obtener una acreditación profesional de *Qualified Teacher Status (QTS)* en Inglaterra y Gales, y una acreditación similar de profesionalidad en Irlanda del Norte. Para obtener esta acreditación siempre se habrá de pasar un examen. En Escocia, para satisfacer esta certificación de profesionalidad del *Standard for Full Registration*, los docentes de nuevo ingreso deberán de demostrar la experiencia profesional de su especialidad durante el tiempo de prueba que se les exige. Este trámite lo pueden llevar a cabo a través del *Teacher Induction Scheme* o seguir la *Flexible Route* (Comisión Europea, 2019a).

Con respecto a la educación social y la pedagogía, ambas disciplinas tienen una tradición histórica que se pone en relación. La primera tiene un carácter pedagógico centrado en la persona, el educando, y la pedagogía tiene como objeto el estudio de la educación que se va a impartir (Calderón & Gotor, 2013).

En Alemania, los *Länder* regulan la profesión de las personas que tienen el título de Trabajo Social (*Soziale Arbeit*). Esta titulación incluye a los trabajadores sociales (*Sozialarbeiter*) y los educadores sociales (*Sozialpädagogen*). La historia de cada una de las profesiones es diferente, pero tienen puntos en común. De hecho, la Pedagogía Social encierra en Alemania una larga trayectoria. Además, con el proceso de Bolonia en gran parte de las universidades alemanas no se distingue entre trabajadores y educadores sociales, pues se suele ofertar el título genérico que engloba a las dos (*Soziale Arbeit*). En cambio, en España sí que hay dos títulos de grado de 240 ECTS cada uno para diferenciar a estas dos profesiones.

La profesión de Educador Social o Pedagogo no está regulada en España, pero en determinadas situaciones, como cuando se accede a un empleo público, es necesario colegiarse como tal para poder trabajar (Calderón & Gotor, 2013). En Polonia se sostiene una situación similar con respecto a la Pedagogía y la Educación Social, pues no se regulan como profesiones ni tienen categoría laboral. Estas dos disciplinas las enfocan dentro del ámbito social con los estudios de Pedagogía Social. Cuando los estudiantes terminan la carrera son *pedagog społeczny*, pero no se contempla la profesión a nivel normativo, es decir, no está regulada. Tampoco se realizan distinciones entre los trabajadores del ámbito social, puesto que no forman parte de ninguna organización profesional ni tienen definidas sus áreas de trabajo. Las profesiones que se pueden desempeñar en Polonia tras cursar la titulación mencionada son: *Pedagog medialny* (mediador), *Pedagog animacji kulturalnej* (educador en animación cultural) y *Pedagog szkolny* (educador en la escuela) (Calderón & Gotor, 2013).

En Reino Unido se llevó a cabo un proceso de interprofesionalización y convergencia entre las diferentes profesiones del ámbito social: Trabajo

Social, Educación Social, Trabajo con jóvenes. Este cambio hizo que las particularidades de cada profesión desapareciesen al tener que concurrir con las otras del mismo ámbito. En Calderón y Gotor (2013) se indica que en el ámbito social los estándares mínimos que se establecen para cada puesto de trabajo son los mismos para todas las profesiones englobadas en ese ámbito. Esto lleva a que se dificulte la distinción y profesionalización de la Pedagogía y la Educación Social, entre otras. Los Educadores Sociales que no sean nacionales de Reino Unido han de inscribirse en los registros profesionales de *Social Works* para demostrar su formación académica y experiencia en el ámbito.

Si se estudian las salidas laborales que los egresados de Magisterio, Educación Social y Pedagogía pueden tener en el área de Educación a principios y finales de la recesión (2008 y 2017, respectivamente) (OCDE, 2018), ésta fue la quinta actividad más ofertada y demandada en España, la tercera en Reino Unido, la cuarta en Alemania y la segunda en Polonia. Por lo que la posibilidad de conseguir un empleo acorde con la formación universitaria es más elevada en Polonia a priori.

Al ser la docencia, la profesión más ejercida en el sector educativo, se resumen a continuación, los principales problemas de la oferta y demanda de docentes en la UE en todos los niveles educativos (Comisión Europea, 2018b):

- El desequilibrio en la distribución de la oferta y demanda. En Reino Unido, Polonia y Alemania se necesitan docentes, por lo que han de implementar medidas de reclutamiento de personal para tener un balance positivo en la demanda en los próximos años. No ocurre lo mismo en España donde es mayor la demanda que la oferta.

- El envejecimiento de la población docente y los problemas de retención del profesorado es otro de los problemas añadidos y que contribuye que en España haya un exceso de demanda por parte de los titulados que pueden ejercer como docentes.

Según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2019a), el sector educativo incluye a profesionales que trabajan en cualquier profesión. Los resultados revelaron que la media de crecimiento del futuro empleo para los titulados de Educación durante el período 2018-2030 se estima en un 4.3% para todos los estados miembros de la UE. Del total de empleo en este sector, el 70% está destinado a personas con estudios superiores finalizados (ISCED 5, 6, 7 y 8). Además, el mínimo crecimiento en el sector de la Educación dentro de la UE se encuentra en Bulgaria con un -14.96% (no hay crecimiento, si no que éste empeora durante el periodo, decrece), mientras que el máximo se presentará en Chipre con un 50.9%. No obstante, debido a la baja muestra de Chipre, el estudio de CEDEFOP consideró interpretar estos resultados con cautela y tener en cuenta otros altos crecimientos de la UE: Irlanda (18.5%), Rumanía (18%), Malta (17.6%), Dinamarca (15.8%), Hungría y Croacia (ambas 15.5%) e Italia (13%). En España, Reino Unido, Alemania y Polonia se podrá encontrar un decrecimiento para este sector, no tan acentuado como el de Bulgaria, siendo España el país donde habrá un menor crecimiento negativo (-3%).

1.2.2. Situación laboral actual para los profesionales del sector educativo

En este apartado se harán unos comentarios generales comparativos entre los cuatro países analizados en relación a las perspectivas de empleo de los titulados universitarios en el área de Educación.

Si se compara la situación de la mano de obra de los cuatro países analizados con los datos de la OCDE (2018), España es el país con la mayor tasa de desempleo antes y después de la recesión económica, teniendo una tasa de paro más elevada en 2017 (17.2%) que al principio de la crisis (11.2%). El resto de países han reducido el desempleo. Las tasas más bajas fueron para Alemania (3.7%) y Reino Unido (4.3%) en 2017, seguida de la de Polonia (4.9%). Como rasgo común, se destaca que en todos los países el grupo de edad de entre 15 y 24 años es el más afectado por el desempleo, teniendo los peores resultados todos los mercados laborales entre principios de la recesión en 2009 y a mediados, hasta 2013. No obstante, España vuelve a encabezar la lista del paro para este colectivo, situándose en el 55.5% de paro en el 2013. Ningún otro de los tres países restantes pasó del 30% de paro para este rango de edad en ningún tramo de la crisis, obteniendo Alemania e Inglaterra más empleos para este colectivo joven. Asimismo, la fuerza laboral femenina es la más afectada por el desempleo en este análisis de países y en la mayoría de países de la UE.

En líneas similares, se han registrado los datos para el empleo en toda la UE. En primer lugar, fue mayor la población que tenía un empleo en 2017, después de la recesión económica. No obstante, España se saldó con 1.645.000 puestos de trabajo menos para ese año. En Polonia el aumento no fue muy notorio, pero se generaron 623.000 empleos con res-

pecto a 2008. Vuelven a tener en 2017 mayor crecimiento de empleo Alemania (3.123.000 empleos más) y Reino Unido con un aumento de 2.403.000.

En cuanto a la oferta de empleos en Educación, si volvemos a los datos de la OCDE (2018), Polonia es el país donde más oportunidades tienen las personas que se han titulado en esta área, situándose en segundo lugar esta actividad remunerada. En Reino Unido tiene la tercera posición, en Alemania la cuarta y la quinta en España. Asimismo, a la luz de los problemas examinados en la Comisión Europea (2018b), en Alemania, Reino Unido y Polonia se necesitan docentes para cubrir las vacantes que tienen en remanente, mientras que en España hay un exceso de docentes para entrar a trabajar. Según estos datos, los egresados universitarios en Educación tendrían más posibilidades de conseguir un empleo acorde a su formación fuera de España. Si a esto último le añadimos la tasa de paro española y la comparamos con los otros países descritos, las oportunidades de empleo fuera de las fronteras españolas aumentan. Por lo que una opción de conseguir un empleo puede ser emigrar a otros países de la UE con mayor oferta de empleos en el área de Educación.

Debido a la dificultad de inserción laboral de este sector de profesionales en España y la inestabilidad entre la oferta y demanda (OCDE, 2018), un gran número de jóvenes egresados (de hasta 24 años) prefieren continuar en el sistema educativo (Eurostat, 2017b) para adquirir más cualificaciones que les permitan encontrar un trabajo más acorde con su formación, mejor pagado y una buena transición al mundo laboral, con mayores garantías de estabilidad en el empleo futuro.

Ante esta situación y a partir del Proceso de Bolonia, se comenzaron a introducir reformas en el sistema educativo español que permiten actualizar la formación para ajustarla al mercado laboral español. Si centramos

la mirada en la educación terciaria, la universidad no iba a ser menos en esta transformación y renovación de los programas educativos de las titulaciones que ofrecen. En este periodo de recesión la universidad también tuvo como meta hacer más empleables a sus estudiantes (McCowan, 2015) y el Proceso de Bolonia ha supuesto un cambio sustancial de los estudios de Educación Superior en Europa. Se comenzaron a hacer reformas en los planes universitarios de España en 2010, haciendo efectivo el Plan Bolonia donde se pretendía que las titulaciones de este nivel educativo fueran convergentes en todos los países que firmaron la declaración con el mismo nombre en 1999. Este plan abogaba y aboga por adaptar los estudios del EEES a las demandas de la sociedad europea mejorando la calidad de la formación para que el egresado fuese más competente en los distintos mercados laborales europeos. En este sentido, la actuación de la universidad fue alentada por las políticas de empleabilidad de la UE, con las que se han criticado duramente la conexión entre la formación recibida en la universidad y el mercado laboral (Prokou, 2008).

Los resultados que obtuvieron las medidas educativas del Plan Bolonia implantadas en Reino Unido, Alemania, España y Polonia fueron, en su mayoría, exitosos y ponen de manifiesto la importancia de la confluencia de los planes de estudio de la Educación Superior para facilitar la inserción laboral a nivel nacional y europeo de sus titulados. No siendo uniformes las estructuras de los sistemas educativos analizados (incluyendo a la Educación Superior), sí lo son la mayoría de objetivos políticos y medidas educativas implantadas con este plan durante estos años de recesión económica. El análisis que se ha realizado sobre los cuatro contextos laborales durante la crisis concluye que no ha habido una línea de actuación común en materia de crecimiento económico y promoción del empleo, pero sí en materia educativa en Educación Superior.

Por otra parte, un informe de la Comisión Europea (2019b) revela que el crecimiento de empleo estable y de calidad es desigual en los estados miembro y puede ser por una falta de ajuste entre las cualificaciones que se requieren en los distintos mercados laborales. Por ello, el informe concluye que la formación en competencias generales es una de las soluciones clave para que los egresados puedan aprovechar al máximo las oportunidades que les ofrecen los diferentes mercados laborales de la UE. En la UE se marcaron este tipo de políticas educativas de forma coordinada en los objetivos de Europa 2020 para combatir la recesión económica (Comisión Europea, 2017b). Por ello, se ha continuado trabajando en estas medidas para hacerlas transferibles entre países y que todos ellos puedan enriquecerse de las ideas que comparten sobre estas políticas. En este sentido, resulta siempre oportuno hacer un análisis previo de las características económicas, sociales, culturales y a nivel de normativa para poder verificar si es viable la réplica directa de las medidas entre países de los estados miembro.

En la siguiente sección se explicarán los motivos de la necesidad de investigar el tema propuesto en la presente tesis a través de una visión actual del tema de las competencias generales y la empleabilidad.

1.3. Necesidad y pertinencia de la investigación

Hace casi dos décadas, con el objeto de favorecer la transición entre los jóvenes egresados, se realizó una inversión en la Educación Superior basada en un enfoque de competencias generales, entre otras, para poderlo desarrollar en todos los países de la UE y, de este modo, mejorar la capacitación profesional y acceso al mercado laboral (Proyecto Tuning,

2009)⁷. Durante todo el proceso formativo de un estudiante se le puede formar en competencias generales para transferirlas a diferentes contextos laborales (Safta, 2015; Stan, Suditu, & Safta, 2010). Esto permitirá realizar una movilidad internacional a las personas cualificadas (Benson-Rea & Rawlinson, 2003). Además, Bellier (1997) y Pinto (2007) abogan por las competencias generales que pueden y deben tener portabilidad y transferencia en otros contextos laborales.

Del mismo modo, desde diferentes organismos de carácter internacional se han realizado labores para poder dotar de protagonismo y prioridad al desarrollo de competencias que ayuden a los titulados universitarios a encontrar empleo. Muestra de ello, es el trabajo desempeñado por el G20, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la OCDE que han puesto en marcha tácticas para propiciar la implementación de competencias generales que puedan amoldarse a la variedad sociocultural y económica de cada contexto (González Olivares, de Juanas, & Rodríguez Bravo, 2015).

⁷ *Tuning Educational Structures en Europa* comenzó en 2000 como un proyecto para vincular los objetivos políticos del Proceso de Bolonia y, en una etapa posterior, la Estrategia de Lisboa del año 2000 con el sector de Educación Superior. Más adelante, Tuning se convirtió en un proceso, un enfoque para diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la calidad de los programas universitarios de primer, segundo y tercer ciclo. Fue y es un proyecto dirigido desde el ámbito de la universidad que tiene como meta presentar un planteamiento determinado para posibilitar la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio pertinentes de las instituciones de Educación Superior. Este proyecto refleja la idea de que no es necesario que las universidades unifiquen sus planes de estudios, sino que han de buscar puntos de referencia, convergencia y entendimiento común en este nivel educativo. Tuning no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras educativas haciendo énfasis en el nivel del área temática, es decir, en el contenido de los estudios para elaborar programas comparables, compatibles y transparentes. Los puntos de referencia de los estudios han de expresarse en términos de resultados del aprendizaje y competencias. Por tanto, lo que ofrece este proyecto es la comparabilidad de los planes de estudio en términos de estructuras, programas y enseñanza. En este proceso de reforma, los perfiles académicos y profesionales requeridos y las necesidades de la sociedad implican una referencia primordial para poder culminar el proyecto. Véase <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

El tema de las competencias en la Educación Superior se aborda, tanto en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) como en el Proyecto Tuning (2009), a través de condiciones curriculares que favorezcan el aprendizaje de ciertas competencias que puedan facilitar a los graduados la resolución de problemas en distintos ámbitos de ocupación y en un mercado laboral en constante cambio.

Fomentar la oferta de competencias generales que aumentan la empleabilidad de quienes se están formando (las TIC y las lenguas extranjeras, entre otras) fue una inversión que en 2012 se hizo en la Comisión Europea (2012) y que ayudaría a aumentar el crecimiento socioeconómico. Se propuso implantar medidas para integrar las competencias generales en el currículo de todos los niveles educativos, incluidos los niveles inferiores como la Educación Primaria, además de evaluar los niveles de competencia adquiridos. De esta forma y a través de la formación continuada en las empresas, se pretendía validar las competencias que se habían aprendido y puesto en práctica para mejorar la actividad laboral. Esta propuesta volvió a ser reforzada en 2016 con la *Commission Work Programme 2016* plasmada en el informe de la Comisión Europea (2016). En este informe se matizó la necesidad de hacer una formación en competencias transversales de calidad, que fueran transferibles entre los estados miembro de la UE y que ello permitiera poder elegir, tanto a los titulados como a los empleadores, mejores opciones de carrera profesional o contratación.

Los informes anteriores hacían referencia al planteamiento de ocho competencias transversales que hizo para la formación continua el Consejo y el Parlamento Europeo en diciembre de 2006 (Official Journal of the European Union, 2006). Esta propuesta fue un marco de referencia europeo común sobre competencias transversales para los responsables políti-

cos, los proveedores de educación y formación, los interlocutores sociales y los propios alumnos. Además, con esta propuesta la UE esperaba apoyar otras políticas relacionadas, concretamente, las sociales y de empleo en relación a los jóvenes.

En 2016, la Comisión Europea revisó la propuesta de las competencias propuestas en 2006 y en 2018 elaboró unas recomendaciones nuevas sobre competencias basándose en el anterior documento (Comisión Europea, 2018c). La selección de competencias que se realizó estaba actualizada y, por ende, difería un poco de la selección de 2006. Las competencias transversales o clave (como se indica en el documento) se consideran de especial relevancia porque todas ellas favorecen a tener éxito social y laboral. Las ocho nuevas competencias se pueden poner en práctica en contextos muy diversos y en conjunción unas con otras, puesto que representan aspectos esenciales de la vida en sociedad y los contextos de trabajo. El marco de referencia de la revisión propuso las siguientes competencias: Competencia en lectoescritura; Competencia multilingüe; Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; Competencia digital; Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia ciudadana; Competencia emprendedora; Competencia en conciencia y expresión culturales.

Otros organismos internacionales como el CEDEFOP realizan un análisis a nivel europeo sobre las competencias que los empleadores demandan a nivel europeo, en cada estado miembro o en cada empleo. Esta institución examina el desarrollo de las competencias a través de las actividades formativas y la educación de cada país (*skills development*); comprueba qué oportunidades tienen los trabajadores en activo de poner en práctica esas competencias (*skills activation*) y verifica qué grado de éxito tienen las personas contratadas al poner en práctica esas competen-

cias y si cuando las ponen en práctica son las adecuadas para el mercado laboral donde están trabajando (*skills matching*).⁸ No obstante, el CEDEFOP no tiene un listado de competencias generales como el que elaboró la Comisión Europea pero se mantiene bastante activo en la actualización de sus informes en relación a las competencias y el empleo.⁹

En la misma línea, la OCDE (2013) elaboró un informe a nivel mundial, a mediados de la crisis, en el que redactó recomendaciones de cómo formar en competencias según la demanda de éstas en los mercados laborales, además de fomentar políticas de evaluación y mejora de la utilización de las competencias. No elaboró un listado concreto de competencias, pero sí tres ejes de políticas básicas adaptadas a cada país analizado para potenciar la empleabilidad de las personas a través de la inversión en competencias.

A lo anterior se añade que, en Petersen y Puliga (2016) se concluye que debido al hecho de que la UE no para de crecer y aplicar sus políticas de apertura de fronteras, se ha desarrollado el programa *Free Movement of Professionals* para mejorar la apertura y competitividad de un mercado laboral marcado por las altas cualificaciones de los que lo transitan. En este proyecto se unificaron esas cualificaciones en base a unas competencias generales determinadas, puesto que estas competencias diferían considerablemente entre Francia, Alemania y el Reino Unido, pues estos tres países son los que mayores tasas de inmigración cualificada recibieron en Europa a principios de la recesión económica. Esto puede ser una oportu-

⁸ European Skills Index (CEDEFOP):

<https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/european-skills-index>

⁹ Página principal del CEDEFOP *Identifying skills needs* donde se actualizan las novedades sobre la demanda de competencias en los diferentes mercados laborales de la UE: <http://www.cedefop.europa.eu/es/themes/identifying-skills-needs>

nidad de conseguir un empleo acorde con la formación académica para aquellos titulados universitarios de la UE que no logren conseguirlo en sus países. Los graduados universitarios podrán tener reconocidas sus titulaciones y competencias en otros países de la UE debido a la unificación de las mismas con el Plan Bolonia.

Según Geuna (2015), tanto para los trabajadores como para las instituciones de toda Europa, se predijeron beneficios derivados de esta circulación de profesionales altamente cualificados. Al permitir la integración de los mercados de la UE se permite, en consecuencia, cruzar las fronteras en busca de mejores oportunidades laborales y salariales. Asimismo, en Petersen y Puliga (2016) se señala que un número importante de los titulados universitarios que emigran con el objetivo de trabajar fuera son del área de la Educación y, por ende, éstos titulados han de tener también unas competencias generales transferibles en todos los mercados laborales de la UE (Valle & Manso, 2013). Se supone que, con la formación y el correcto desarrollo de las competencias generales contenidas en las titulaciones de Educación Superior, los graduados podrían gestionar de forma más eficaz los retos y obstáculos derivados del nuevo contexto laboral y cultural del país de destino.

Nos encontramos ante un punto de inflexión importante donde se está promoviendo la adopción del modelo de competencias para la formación de estudiantes en Educación Superior. Aunque la realidad es que este nivel educativo suele estar más conectado con la teoría del ámbito académico que con el contexto laboral y social del momento. Esto es lo que sucede en la Educación Superior del sistema educativo español, puesto que los titulados universitarios suelen tener una menor preparación práctica conectada con la realidad laboral del momento. Esta situación genera que los empleadores deban exigir en mayor medida una formación comple-

mentaria (idiomas, postgrados, etc.) a sus futuros empleados. Ello conlleva a que estos profesionales acepten este desajuste horizontal que se produce en algunos mercados laborales de la UE como el español, ya que es probable que reciban menos ofertas de empleo adecuadas a su formación (Verhaest, Sellami, & van der Velden, 2017).

La activación de políticas de formación en competencias generales para la empleabilidad, ayudará a incorporar a diferentes grupos de la población inactiva al mercado laboral, teniendo siempre en cuenta que las tasas de actividad varían notablemente entre individuos de diferentes géneros, edades y niveles de logro educativo. A este respecto las políticas de la UE deben dirigir sus esfuerzos hacia el aumento de las tasas de actividad relativamente bajas de mujeres, jóvenes y otros colectivos en riesgo de exclusión, como los graduados universitarios.

Es precisamente ante este nuevo tipo de demanda en la que se pretende hacer aportación con esta tesis para facilitar, a través de las competencias generales en Educación Superior, la transición laboral de los egresados españoles a contextos laborales nacionales y europeos.

Se plantea, por tanto, examinar cuáles son las principales competencias generales que contribuyen a que un egresado en España sea empleable en diferentes ámbitos laborales (en España y fuera de ella).

Se persigue determinar si las competencias generales con las que el sistema educativo español forma a los universitarios en titulaciones de Educación, pueden ser transferidas y utilizadas también para incrementar su empleabilidad fuera de España. Pues se han realizado varios estudios en España sobre esta temática (Aguado, González, Antúnez, & de Dios, 2017; Arias, 2015; Clemente & Escribá, 2013; de la Iglesia, 2011; García García, 2009; Martínez Clares & González Morga, 2018; Muñoz-Cantero, Rebollo, & Espiñeira, 2013; Palmer, Montaña, & Palou, 2009; Pineda,

Agud, & Ciraso, 2016; Rodríguez Martínez, 2012; Solanes, Núñez Núñez, & Rodríguez-Marín, 2008) pero no se ha comparado si este tipo de competencias pueden ser igual o más útiles al transferirlas y ponerlas en acción a otros contextos laborales diferentes del español. A pesar de la aceptación de la necesidad y el valor de una perspectiva internacional, se ha investigado poco sobre las experiencias de los graduados cuando enfrentan su propia empleabilidad y posición laboral en distintos mercados laborales (Brooks, 2006; Brooks & Everett, 2008; Moreau & Leathwood, 2006).

Este trabajo de tesis doctoral aporta una mirada internacional y complementaria a investigaciones previas sobre la puesta en práctica de competencias generales que promueven la empleabilidad de titulados universitarios españoles. En Carmona, Marhuenda, Hernaiz y Navas (2018) se hace una invitación a realizar un análisis en mayor profundidad de las competencias de titulados en Educación Superior que tienen que trabajar fuera de España. Los resultados que se hallaron en el estudio indican que la experiencia de residir y trabajar en un país diferente a España favorece una mayor puesta en práctica de las competencias y mayor adquisición de las mismas a través de su utilización. Esta migración laboral e intraeuropea se debe a que, para muchos egresados españoles, la única forma de desarrollar su carrera profesional es mediante la movilidad geográfica.

Finalmente, esta investigación se llevará a término a través de la elaboración y adaptación de un instrumento que permita medir, de manera válida y fiable, las autopercepciones de empleabilidad a través de las competencias generales de estos titulados universitarios. Se realizará para ello una comparativa entre tres países europeos (Reino Unido, Alemania y Polonia) y España para analizar los dos objetivos que a continuación se presentan:

- 1) Examinar si la utilización de las competencias generales comunes a los grados universitarios de Pedagogía, Educación Social, Magisterio en Educación Infantil y Primaria¹⁰, influye de forma positiva en la autopercepción de la empleabilidad en España y otros contextos laborales y, por consiguiente, estudiar si la empleabilidad contribuye a la adaptación sociocultural fuera de España.
- 2) Analizar si las variables contextuales (experiencia previa trabajando o estudiando en otro país, contexto laboral, tiempo de estancia y tipo de trabajo) influyen en la percepción de la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural, en relación a las competencias generales.

La importancia de las competencias generales radica en la versatilidad de éstas para ser transferidas y utilizadas en múltiples contextos de trabajo y profesiones. Ello implica poder hacer un mejor desempeño en las funciones de cualquier puesto de trabajo si estas competencias se ponen en práctica. Si la persona que utiliza estas competencias en su empleo, podrá ser más competente en su trabajo por completar la mayor parte de las tareas de forma eficiente y, por ello, se podrá percibir más empleable. Se pueden percibir como trabajadores con buenas perspectivas de trabajo que tienen mayores posibilidades de desarrollar su carrera profesional dentro y fuera de la empresa en la que se encuentran.

Estos son los motivos principales por los cuales se han escogido los términos *competencias generales* y *empleabilidad* como ejes

¹⁰ Estos grados universitarios se ofertan en la Universitat de València (UV), la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

fundamentales sobre los cuales versará el trabajo de tesis doctoral que se va a presentar.

A continuación, se explicará brevemente cómo se van a distribuir y en qué consistirán los capítulos que guían la investigación que se ha llevado a cabo.

1.4. Resumen de los capítulos

En el primer capítulo de la presente tesis, se parte de un planteamiento teórico revisando la literatura en materia de competencias, empleabilidad y adaptación sociocultural para justificar los fundamentos de la investigación llevada a cabo.

En el primer apartado del capítulo, se definirá el concepto de competencia y se explicarán los motivos de la elección de este término. Se situará el concepto junto a definiciones y autores que sustentan la elección de las competencias generales. Se desarrollará también un subapartado justificando la presencia de este tipo de competencias en Educación Superior. En la última parte, se realizará un análisis del Proyecto Tuning en base a los fundamentos de las competencias generales que el proyecto recoge y utiliza para responder a las demandas curriculares del Proceso de Bolonia.

En el segundo apartado, se describirá el término de empleabilidad desde un punto de vista de autopercepción individual, además de vincularlo a la búsqueda de empleo fuera de España a causa de la recesión económica mundial.

En el tercer apartado, se definirá la adaptación sociocultural junto con las estrategias necesarias que las personas han de emplear para entrar en

contacto con la cultura del país de destino y llevar a cabo una exitosa búsqueda de empleo.

En el cuarto apartado, se justificará la necesidad del establecimiento de las variables contextuales que influyen en las personas que trabajan fuera de su país de origen.

En el segundo capítulo, se revisará la normativa a nivel estatal y europeo sobre competencias generales en el Proceso de Bolonia. Se añadirá, además, una revisión de los Libros Blancos de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Magisterio en Educación Infantil y Primaria, para comparar las memorias de verificación de cada universidad. Por otro lado, se compararán estas memorias para concluir cuáles son las competencias generales comunes en las titulaciones de las tres universidades seleccionadas.

El tercer capítulo se dedicará a explicar el estudio empírico que se llevará a término para comprobar los resultados de los objetivos y las hipótesis planteadas.

Finalmente, en el último capítulo se explicarán y discutirán los resultados obtenidos en el trabajo de campo y las conclusiones que se extraigan tras los análisis realizados. Asimismo, se hará una reflexión acerca de las limitaciones y las líneas de investigación futuras derivadas del estudio realizado.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

El proceso de globalización ha hecho que vivamos cada día más en un contexto de intercambio cultural, acercando las personas y las culturas. La internacionalización de las relaciones económicas y el proceso de crisis mundial actual han pronunciado la migración de personas a nivel global. Por ello, este proceso de cambio lleva a plantear el punto de partida del presente proyecto, el cual propone que a través de la utilización de unas competencias generales los egresados españoles pueden ser empleables tanto en España como fuera de ella.

Según Tilman (2006) sigue habiendo controversia sobre si una competencia puede ser multifuncional para transferirla y generalizarla a diferentes circunstancias, puesto que ha sido adquirida en un determinado contexto. Además, la literatura ofrece una amplia variedad de etiquetas para las competencias generales, como las habilidades claves de Washer (2007); habilidades principales (Bennett, Dunne, & Carré, 1999); habilidades transferibles (Bridges, 1993); el modelo de Competencias Interculturales Transversales (CIT) de Aneas (2003); y habilidades de disponibilidad (Bridgstock, 2009). También se han elaborado modelos de competencias como el de Bunk (1994), Le Boterf (1991), Alex (1991) o Echeverría (2002). Todos ellos coinciden en exponer una serie de competencias

que se han de aplicar necesariamente a distintos contextos laborales, lo que implica una transferibilidad de las mismas.

La cumbre del grupo de los veinte (G20) a principios de la recesión, apostó por la inversión en competencias a través de la formación para promover la empleabilidad y facilitar la transición de la escuela al trabajo (OIT, 2011). El fomento de la empleabilidad a través de competencias generales, la formación continua en las mismas y su transferibilidad para poder adaptarse al cambio de un contexto laboral nuevo fue considerado una medida de convergencia entre políticas y mecanismos de coordinación.

Para que los titulados universitarios puedan transitar al mercado laboral con garantías de incorporación a la vida activa, es fundamental una formación en competencias generales que tengan una gran flexibilidad de aplicación en diferentes contextos de trabajo. De este modo, los egresados podrán tener mejores condiciones en sus contratos laborales y ser más atractivos para las empresas porque habrán aumentado su empleabilidad a través de este tipo de formación más ajustada a las demandas laborales actuales (Martínez Clares & González Lorente, 2019).

En el empeño por la evaluación de la formación universitaria en competencias centrada en titulaciones de Grado en el área de Educación (Magisterio en Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Educación Social), se ha demostrado que en algunas universidades españolas los estudiantes valoran con puntuaciones medio bajas la formación recibida en competencias que potencian la empleabilidad. Volviéndose a concluir la necesidad de buscar una conexión entre la universidad y el contexto laboral español (Martínez Clares, González Lorente, & Rebollo, 2019; Martínez Clares, González Morga, & González Lorente, 2016). En esta investigación de tesis doctoral se evidenciará si la puesta en práctica de

competencias generales adquiridas en titulaciones de Educación fomenta la empleabilidad de los egresados tanto a nivel nacional como internacional.

Asimismo, a la luz de la descripción de los contextos laborales y educativos indicados en el apartado de la introducción, se destaca que la formación universitaria en España tiene un carácter teórico. Es una formación despojada de las competencias necesarias para hacer frente a las demandas laborales. Debido a la versatilidad de las competencias generales sobre las específicas, otorgan un beneficio al estudiante durante su aprendizaje al poder utilizarlas en contextos laborales diversos. Ello indica la importancia de haberlas incluido en los programas universitarios, puesto que posibilitan una pronta la inserción laboral debido a su condición de versatilidad y fácil transferencia a distintos contextos de trabajo.

Una formación universitaria basada en competencias para la acción y la práctica requiere del desempeño de las mismas a través de un rol de trabajo preestablecido en los programas de Grado, el Practicum. Esta parte debería de tener mayor importancia con el objetivo de que las competencias puedan cobrar un sentido más genuino. Esta autenticidad de la formación del universitario ha de pasar por la experiencia en un puesto de trabajo para que pueda utilizar las competencias adquiridas en el aula (Bunk, 1994; Tejada & Ruiz, 2016).

En el siguiente punto, se presenta la revisión de las variables objeto de estudio a través de la literatura consultada.

2. Delimitación del concepto *competencia* Una perspectiva compleja

En la actualidad la sociedad ha ido exigiendo de forma progresiva cambios sociales, profesionales y académicos. Se ha ido evolucionado desde una visión más centrada en el conocimiento a una perspectiva centrada en el proceso y los resultados. Por este motivo el concepto de *competencia* también ha adquirido una posición destacada en el ámbito de la Educación Superior. Las competencias representan un componente principal en la formación universitaria, ya que representan las funciones que los egresados pueden desempeñar como profesionales.

A pesar de su importancia, hay una falta de consenso sobre la definición y nos encontramos ante un amplio listado de perspectivas para caracterizarla (Le Deist & Winterton, 2005). Por lo que el objetivo de este segundo apartado es definir la noción de competencia para poder situarla en las perspectivas acordes a su conceptualización.

2.1. ¿Competencia o capacidad?

Los conceptos *capacidad* y *competencia* se utilizan en numerosas ocasiones indistintamente, pero son términos diferentes. El inconveniente de no distinguirlos es que se puede hacer un tratamiento erróneo de los mismos. La capacidad de una persona hace mención a cómo el sujeto toma una decisión. Por otro lado, la competencia se refiere a la ejecución de las acciones necesarias para hacer efectiva la decisión. Las decisiones se llevan a cabo a través de acciones concretas (Willner, 2011). Por lo que la

capacidad es específica para la decisión y la competencia es específica de la tarea.

El enfoque de capacidades tiene su origen en el ámbito del Desarrollo Humano y aboga por tener en cuenta las posibilidades reales que tiene cada persona de llevar a término sus decisiones en diferentes circunstancias (Sen, 2000). Esta perspectiva también se contempla en el ámbito de la educación (Nussbaum, 1997; Saito, 2003; Walker, 2006) y acorde con la teoría de Sen «ser capaz de ser educado» es la capacidad que una persona posee para conseguir sus metas (funcionamientos). Esto podría hacer referencia al empoderamiento que otorga la formación universitaria al graduado para poder pensar críticamente y tomar sus propias determinaciones.

El término *capacidad* hace referencia a las oportunidades reales que un sujeto tiene para poder decidir (Sen, 2000), pero no indica si una persona es competente en su puesto de trabajo. El dominio de las competencias adquiridas durante la formación permite que la persona sea capaz de ponerlas en práctica en el contexto profesional pertinente. Saber actuar en una situación profesional (ser capaz de), pasa antes por ser competente haciendo uso del bagaje de competencias aprendidas de forma teórica durante los estudios. Así pues, las capacidades son los recursos con los cuales el trabajador puede movilizar (poner en acción, en práctica) sus competencias. Esto es, el uso de las capacidades inherentes a cada persona hace posible la utilización de las competencias. Por ello, las competencias no son capacidades o forman parte de éstas (Tejada & Ruiz, 2016).

De igual modo, formarse en competencias no implica ser competente, pues se ha de pasar por una experiencia laboral donde se utilicen las competencias y el trabajador pueda ir aumentando su nivel de competencia. Es por este motivo que esta tesis se posiciona en el enfoque de las compe-

tencias ya que el fin último de la misma es analizar si las competencias adquiridas a lo largo de la formación universitaria les resultan útiles a los titulados para trabajar de forma competente en diferentes mercados laborales. No se pretende excluir a las capacidades del proceso de enseñanza-aprendizaje o negar que existan. No se ignora la contribución primordial que la educación puede hacer al desarrollo de las capacidades humanas y que se indica en el estudio de Graham y Harwood (2011), pero, efectivamente, los medios o recursos (capacidades) permiten a la persona utilizar las competencias aprendidas de forma efectiva en las tareas de su puesto de trabajo (trabajador competente).

En los programas de Grado implantados a partir del Plan Bolonia se imparten estudios basados en resultados de aprendizaje que se evalúan a través de las competencias. Operativizar los aprendizajes con las competencias no implica negar que la capacidad está presente en el aprendizaje de los estudiantes, sino que supone una forma de converger la evaluación de la formación en las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, el constructo *competencia* recoge necesariamente la puesta en práctica del aprendizaje que encierra cada competencia en un contexto laboral concreto. Éstas no son constructos abstractos y estáticos inherentes a la persona, sino que están conectados con la realidad profesional. Uno de los fines de la preparación en la universidad es que la persona pueda ser competente a nivel laboral, ya que conectar el mundo académico con el del trabajo es clave para potenciar la empleabilidad de los estudiantes.

Por tanto, el término *competencia* se define como la determinación del grado de preparación tras concluir los estudios universitarios y que explica los resultados que los egresados obtienen en el ámbito laboral tras utilizar (poner en práctica) lo aprendido durante la formación.

En consonancia con la anterior conceptualización de *competencia* y según las definiciones de varios autores (Echeverría, 2009; Le Boterf, 2010; Navío, 2005; Tejada, 2012), se concluye necesario hacer uso de las mismas para determinar la efectividad de la realización de cada tarea en el puesto de trabajo.



Figura 1. Tipos de saberes según la Pirámide de Miller (1990).

Extraído de Tejada & Ruiz, 2016, p. 32.

Este estudio de tesis se sitúa a favor de la competencia como elemento que se pone en práctica, que se materializa en una acción concreta en un área profesional; puesto que los saberes teóricos que los graduados aprenden a lo largo de su formación han de ser aplicados en el mercado laboral para poder ser recursos de acción. La Pirámide de Miller (1990) también contiene en su penúltimo estadio esos saberes aplicados entendidos como la competencia activada en el plano profesional. Este trabajo

centrado en el área de Educación Superior hace referencia a la conexión e integración de estos saberes para llegar a un mapa de competencias final.

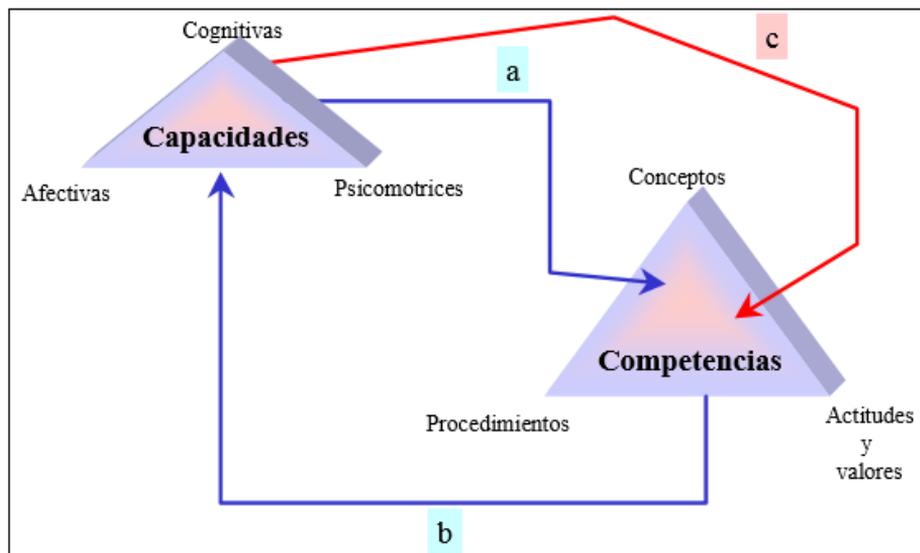


Figura 2. Planteamiento de las competencias de Ferrández.
Extraído de Tejada & Navío, 2005, p. 3.

Ferrández (1997), por su parte, también afirmó que las competencias sólo se pueden definir cuando están en acción (Figura 2):

(...) es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un sólo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación (...) Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores compe-

tencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona. (pp. 2-3).

Las capacidades, por tanto, ayudan en el desarrollo de las competencias, es decir son un complemento que facilita el aprendizaje de las competencias a lo largo de la vida. Pero los elementos últimos que indicarán si una persona cumple con los objetivos de su trabajo y es un profesional competente son, como su propio nombre indica, las competencias y su utilización en el contexto laboral.

En las siguientes secciones se presentan diferentes perspectivas para intentar dar solución a los interrogantes que rodean al concepto de *competencia*. La operativización del concepto de competencias que se inicia en esta tesis está realizada, a través de la exploración, análisis, abstracción y una recapitulación de la información encontrada más destacada y relevante para el presente trabajo.

2.1.1. El origen de las competencias en el ámbito laboral. La corriente americana

Los orígenes de este término se sitúan en el contexto empresarial donde aparecen autores como Parsons y Atkinson. En 1949 Parsons realizó varios análisis en diferentes investigaciones haciendo referencia al significado de las competencias y trabajó conceptos de las mismas en relación con el logro vs. atribución.

En Argyris y Schön (1974) se definieron las competencias como acciones que están vinculadas directamente con el conocimiento práctico. Sin embargo, McClelland (1973) ya había definido con *Testing for competence rather than for "intelligence"* el término *competencia* conectándolo con el ámbito profesional, esto es, en el estudio se testaron las com-

petencias en acción, puestas en práctica. Las medidas de competencia se desarrollaron como una alternativa al uso de las pruebas tradicionales de inteligencia cognitiva porque se consideraba que eran malos indicadores del desempeño en el trabajo. La medida del nivel de rendimiento de los trabajadores dentro de un puesto de trabajo fue un paso importante para poder evaluar las competencias en acción en el ámbito laboral. Este estudio despertó el interés de las empresas, pues a través de la evaluación de las competencias de sus profesionales y los posteriores resultados podían trazar un plan organizativo de rendimiento para elevar la producción de la empresa.

McClelland (1973) argumentó que las mejores predicciones del desempeño eficaz en el trabajo eran características personales subyacentes y duraderas a las que denominó *competencias*. Estas características individuales psicológicas influían en el rendimiento superior en un empleo. Para adoptar esta perspectiva del ámbito de la psicología y las organizaciones, McClelland se basó en los resultados poco concluyentes de los puntajes de inteligencia. Puesto que éstos pueden no ser capaces de predecir el éxito en el trabajo de forma completa.

En lo referente al ámbito organizacional, de nuevo McClelland afirmó que las pruebas académicas tradicionales no son predictores del desempeño laboral ni del éxito generalizado y suelen estar influenciadas de forma negativa por otras variables. Boyatzis (1982) prosiguió con esta línea de trabajo teniendo una fuerte influencia en esta corriente de competencias y con la pretensión de diseñar un modelo de competencias generales que contuviera un listado de las más demandadas por los empleadores. El modelo contenía características personales relacionadas con el desempeño eficaz en un puesto de trabajo. Esto lo realizó sobre la base del método de evaluación de la competencia del ámbito laboral de McClelland.

El trabajo de Boyatzis sienta las bases de la relación conceptual entre competencia y desempeño efectivo en el puesto de trabajo.

Después de la definición de competencias de McClelland y Boyatzis, Spencer y Spencer (1993) continuaron con esta perspectiva y elaboraron modelos genéricos de competencias para profesionales del área de ventas, gerentes y capacitadores. En su estudio se explica que una característica subyacente es una parte profunda en la personalidad de un sujeto y que ésta se pone de manifiesto en diferentes circunstancias y retos profesionales. Por otra parte, se puede observar que la competencia ocasiona el comportamiento y la acción que posteriormente se realiza. Por ello, la competencia puede predecir si un sujeto realiza una tarea de forma exitosa en base a un estándar general. El modelo permite, por tanto, que las competencias se puedan generalizar, ya que éstas son transferibles a varios puestos de trabajo. Para otorgar mayor visibilidad y entendimiento a la investigación de la competencia laboral, Spencer y Spencer (1993) elaboraron el Modelo del *Iceberg* (Figura 3), el cual presenta de forma gráfica el trabajo realizado por los mismos.

Desde la perspectiva americana, se sostiene que las aptitudes, conocimientos, grados y otros méritos académicos, así como también los rasgos de personalidad obtenidos hasta esa fecha (a través de pruebas psicotécnicas y que medían aptitudes o conocimientos) no eran buenos predictores del desempeño y éxito profesional. Por este motivo, desarrollaron una metodología de medida para las competencias del ámbito laboral. Con esta metodología se realizó una comparación entre personas que han tenido éxito en su trabajo o en aspectos fundamentales de la vida y otras personas que no han tenido éxito. La finalidad era identificar aquellas características personales asociadas al éxito. De esta forma, McClelland abordó el concepto de competencia conectándolo con la motivación, pues

la motivación es el interés recurrente que una persona utiliza para lograr sus metas. La motivación es un incentivo que energiza y orienta comportamientos (Alles, 2002).

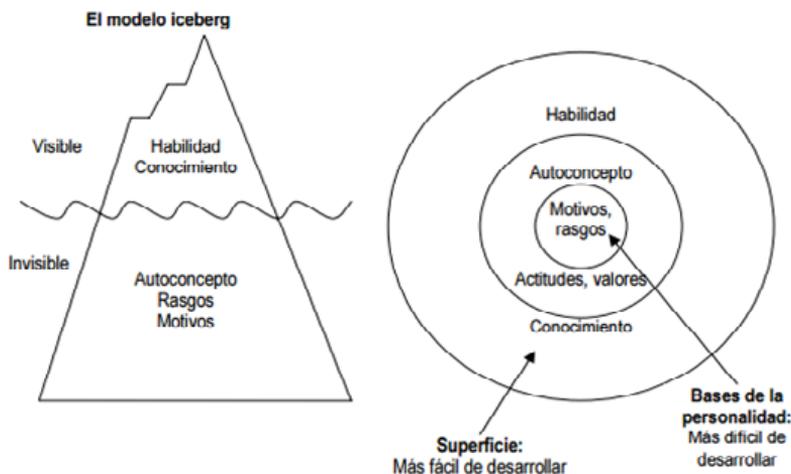


Figura 3. Modelo Iceberg.

Fuente: Adaptado de Spencer y Spencer (1993).

Según Alles (2002), este tipo de motivación, asociada al interés recurrente, no es suficiente, pues sus factores tienen que ponerse en combinación con características y capacidades individuales para poder enfrentar el contexto laboral que se presentase. Por lo que en el trabajo de Spencer y Spencer (1993), se buscaron otros elementos de competencia que definirían mejor el constructo y que predijeran el grado de éxito de un individuo en una organización. Llegando así a la noción de competencia transferible a distintos contextos laborales, *competencia general*.

Finalmente, la competencia, desde la perspectiva americana, se compone de «una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel estándar de efectividad y/o con un desem-

peño superior en un trabajo o situación» (Spencer & Spencer, 1993, citado por de Miguel, 2006, p. 22).

2.1.2. Las competencias y los estándares profesionales. La corriente británica

En consonancia con la perspectiva americana, el movimiento de competencias británico surgió en el mismo contexto que el modelo americano. Ambas perspectivas derivaron conceptos que consultores de Estados Unidos quisieron trasladar a sus empresas con sede en el Reino Unido (Horton, 2000). Sin embargo, las diferencias entre ambas perspectivas son notorias.

Las corrientes se diferencian principalmente en el modo en que cada país organiza los propios procesos de aprendizaje. Según Garavan y McGuire (2001) en Estados Unidos se centran en estudiar los comportamientos del individuo para elaborar los estándares de educación que registrarán para formar a los futuros profesionales (perspectiva cognitiva), mientras que en Reino Unido se aplican estándares en base a unas determinadas funciones de trabajo o profesiones (perspectiva constructivista). Burchell y Westmoreland (1999) evidencian que el movimiento de competencias británico ha sido pionero en introducir la gestión por competencias en el sector público y en las estructuras de su sistema educativo. Por otro lado, David McClelland y su equipo enfatizan más el potencial y el nivel de excelencia que poseen los sujetos.

Si se centra la perspectiva en el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) del Reino Unido, éste tiene una gran relevancia en este país, pues a través de este organismo se certifica a los profesionales acorde a estándares de competencia. De este modo, las empresas se pueden asegurar una cualificación que cumple, al menos mínimamente,

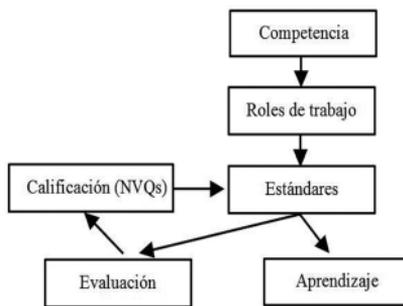


Figura 4. Modelo *National Vocational Qualifications*.

Fuente: Thompson & Harrison (2000, p. 842).

las necesidades de cada puesto de trabajo del mercado laboral británico (Hoffmann, 1999). En consonancia con este planteamiento, al definir de forma precisa un puesto de trabajo, se pueden establecer explícitamente las competencias que se estimen pertinentes para cubrirlo eficientemente. Por ello, en el modelo de competencia que se plantea en el *National Vocational Qualifications* (NVQ) (Figura 4), las competencias que se presuponen para cada puesto de trabajo se observan en el propio lugar de trabajo, después se establecen los estándares que se exigen para cada competencia y, por último, se evalúa al trabajador según los estándares establecidos. Concluido este proceso, se puede diseñar el modo de aprender y adquirir las competencias requeridas para cada puesto de trabajo dentro de un contexto determinado (Thompson & Harrison, 2000). En consecuencia, de este modelo se puede decir que el sistema de relaciones entre sus variables es predecible ya que las relaciones entre las mismas quedan predeterminadas. Este modelo fue trasladado al sistema educativo del país para profesionalizar la educación y formar a los estudiantes acorde a los diferentes estándares o niveles determinados por el NVQ.

Las calificaciones NVQ establecen patrones de desempeño del trabajo en cada puesto específico. Se diseñan de este modo para poder evaluar el desempeño de los trabajadores y, a partir de los resultados que se obtengan, el trabajador se podrá formar a lo largo de toda su carrera profe-

sional acorde a las necesidades competenciales que necesite. Estas calificaciones basadas en el desempeño laboral contemplan cinco niveles. El primer nivel, el catalogado como *Level 1*, se compone de actividades mecánicas y rutinarias que se han de desempeñar en el puesto de trabajo. Se puede ascender en niveles hasta el cinco, el cual comprende áreas complejas de trabajo que precisan de un elevado grado de autonomía y responsabilidad. De esta forma, para cada puesto de trabajo se exigirá haber adquirido un nivel determinado de competencias (Stokes, 2017).

En resumen, la definición de competencias de la corriente británica queda evidenciada por Horton (2000) y Virtanen (2000). Estos autores apuntan que en la corriente británica las competencias llevan incluidos estándares de certificación profesional que se pueden observar y valorar y, por ende, entrenar y adquirir. De este modo, se pueden generar patrones de comportamiento. En definitiva, se puede crear un tipo determinado de patrones adaptados a las empresas para poder atender sus necesidades correctamente.

2.1.3. Competencias, formación y entorno de trabajo. La corriente francesa

A partir de la década de los setenta las industrias se transformaron y se requerían puestos de trabajo a nivel más específico, junto con tareas especializadas y mayores responsabilidades. Asimismo, la formación del personal no era la adecuada para las nuevas exigencias del contexto (Gillet, 1998). Pero en esta línea, Lévy-Leboyer (2003) diferenció entre formación y desarrollo, y relacionó la evolución de una competencia a través de la formación y más tarde en un contexto de trabajo. En la perspectiva francesa el concepto de competencia se relaciona con la educación (Fletcher, 2000), al igual que en este estudio de tesis doctoral.

En las bases que asientan esta corriente, Lévy-Leboyer (1997) aboga por las competencias como una alternativa para hacer frente al desarrollo de estructuras de empleo diferentes. En estas estructuras surgen problemas nuevos que requieren ser resueltos de manera más eficiente por personas en el seno de las estrategias organizativas. Las competencias constituyen, en este sentido, un nexo de unión entre las características de cada persona y las cualidades que las empresas requieren para el desempeño profesional en sus puestos de trabajo (Bergenhengouwen, ten Horn & Mooijman, 1997; Lévy-Leboyer, 1997).

Le Boterf (2001) en concordancia con Lévy-Leboyer y el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (1996), conocido como el Informe Delors, indica que el saber actuar, junto con el saber cómo utilizar el conocimiento es el conjunto de elementos que predicen esa capacidad que el individuo puede tener para el correcto desempeño de las tareas que marca una empresa. No se puede obviar el contexto en el que estas competencias han de ser aplicadas (Le Boterf, 2010), pues la situación laboral de cada país y de cada empresa exige una respuesta personalizada. Asimismo, el saber actuar está ligado al querer y poder actuar para formar lo que vendría a significar las competencias adquiridas por una persona (Figura 5).

Siguiendo con los elementos competenciales de Le Boterf, un objetivo educativo, como puede ser el «saber actuar», se transforma en competencia cuando las capacidades y rasgos personales se movilizan en un contexto laboral concreto, pues según Lévy-Leboyer «la competencia es un enlace entre las funciones y comportamientos a cumplir en su puesto de trabajo y cualidades individuales, aptitudes y rasgos personales necesarias e indispensables para desempeñarse eficientemente en una situación laboral» (Lévy-Leboyer, 2009, p. 27). La competencia adquirida durante

la formación se hace manifiesta cuando se pone en práctica en el contexto laboral.



Figura 5. Elementos competenciales.
Fuente: Le Boterf (2001, p. 267).

2.2. La perspectiva de la tesis

En el enfoque conductista, la corriente americana utiliza la técnica de gestión por competencias contemplada en el ámbito de los Recursos Humanos y que tiene sus bases asentadas en la psicología y las teorías del comportamiento humano. En esta corriente las aportaciones de McClelland (1973), Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) son fundamentales. Estos autores afirman que las características innatas o subyacentes de un sujeto (las competencias) están en relación con la motivación y los conocimientos orientados a realizar un mejor desempeño de las tareas propias de cada puesto de trabajo. En la perspectiva de aprendizaje en base a es-

tándares de la corriente británica, se alude al nivel de competencia que pueda tener una persona dentro de un determinado contexto sometido a unos estándares profesionales. En esta ocasión la competencia se observa y evalúa, además de poderla desarrollar y entrenar (Horton, 2000; Lysaght & Altschuld, 2000; McLagan, 1997; Mirabile, 1997; Woodruffe, 2000).

La diferencia entre la corriente americana y la británica es que la primera pone el énfasis en las características de la persona y en el rendimiento de la misma. Por su parte, en la perspectiva británica asientan sus bases en el puesto de trabajo. Esto es, se establecen unos niveles mínimos de competencia para el puesto y se contempla la competencia como una acción, conducta o resultado.

En tercer lugar, la perspectiva constructivista en relación a las competencias viene fundamentada por la corriente francesa (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 1997). Su trabajo gira en torno a las competencias, pero no está unido a una concepción general del constructo que influye en el potencial de la persona. La definición de competencia se encuentra en estrecha relación con el desarrollo de cada persona. Este desarrollo puede estar intervenido por la experiencia previa o la formación académica.

A continuación, se comparan estas tres corrientes del concepto *competencia* y se explica la perspectiva que se adopta en la presente tesis (Tabla 1).

Aunque las competencias a las que la corriente británica hace referencia son las específicas de cada profesión, esta perspectiva converge con esta tesis en la conceptualización de la competencia en términos de trabajo. Es decir, el mercado laboral puede ser cambiante y el trabajador ha de tener en cuenta esta circunstancia y adaptarse a éste y a las funciones de un puesto de trabajo específico. Las competencias no varían, pero

Tabla 1

Comparación entre las perspectivas de competencia y la del estudio de tesis doctoral

Fundamentos	ESTADOS UNIDOS McClelland, Boyatzis y Spencer y Spencer	REINO UNIDO Horton, Lysaght y Altschuld, McLagan, Mirabile y Woodruffe	FRANCIA Le Boterf y Lévy-Leboyer	TESIS DOCTORAL
Finalidad del modelo	Desarrollar competencias para mejorar el desempeño laboral.	Evaluar y certificar las competencias de los empleados.	Influenciar a través de las competencias el desarrollo personal del individuo y su formación para que pueda desempeñarse eficientemente en una situación laboral.	Potenciar la empleabilidad del profesional en distintos contextos de trabajo a través de la puesta en práctica de las competencias adquiridas durante la formación.
Enfoque	Conductista. Enfocado en los atributos y comportamientos individuales observables.	Integrador. Centrado en las características individuales y la acumulación de habilidades medidas a través de normas estandarizadas producidas para las funciones de trabajo y las profesiones.	Funcionalista. Enfocado en la formación y la experiencia laboral de la persona para la evolución de las competencias que se requieren en una organización.	Centrado en la transferencia y uso de las competencias a diferentes contextos laborales.
Contexto laboral	El contexto laboral define los comportamientos y los rasgos requeridos en cada trabajo, para utilizar las competencias generales más adecuadas.	Es más significativa la determinación de las funciones específicas del puesto de trabajo de los profesionales, que el contexto organizacional.	El contexto hace poner en práctica las competencias generales adquiridas en la formación. Y éstas se amoldan a la organización a través del «saber actuar».	Las competencias generales se transfieren y utilizan en cualquier puesto y contexto de trabajo. Por lo que el contexto laboral no tiene influencia sobre estas competencias. Además, su puesta en práctica tiene una repercusión positiva en la empleabilidad de los trabajadores.

Fuente: Adaptado de Garavan y McGuire (2001).

el escenario laboral sí puede hacerlo. Los estándares requeridos que Horton (2000) incluyó en su modelo integrado expresan la efectividad mínima que la persona ha de tener en su rol laboral siendo flexible para adaptarse a las permutas que se pueden requerir en una situación de trabajo.

La corriente de Estados Unidos aporta a la tesis el punto de vista de la organización y el mercado de laboral en términos de rendimiento de trabajo que los titulados deben conseguir a través de las competencias. Las competencias generales adquiridas han de permitir poder tener un desempeño laboral exitoso en todos los mercados laborales que el egresado transite. El Proyecto Tuning (González Ferreras & Wagenaar, 2003), al que se hará referencia con posterioridad, define el término *competencia* como una combinación dinámica de atributos de los estudiantes, que se relacionan con procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que se inscriben dentro de un programa educativo. Estas características personales de los egresados son equiparables junto con la formación recibida, definen el término *competencia* de forma similar al de la corriente de McClelland. Esto es, las competencias que los graduados universitarios han adquirido en el transcurso de su formación son las que han de utilizar en los diferentes ámbitos laborales que se les presenten para obtener unos resultados efectivos en términos de producción laboral.

Por otro lado, la corriente francesa contribuye a la presente investigación conectando la educación basada en competencias con el posterior desarrollo de éstas a través de la puesta en práctica en el contexto laboral. En los diferentes puestos de trabajo la persona desarrollará sus características personales y las competencias necesarias que le ayuden en el desempeño de sus funciones. A través de este desempeño, la persona se desarro-

lla como profesional que progresa en su experiencia laboral al utilizar las competencias.

Se concluye que la corriente americana y francesa representan en mayor medida la perspectiva del constructo de competencia en este trabajo de investigación, puesto que el Plan Bolonia junto con el Proyecto Tuning (González Ferreras & Wagenaar, 2006) implantaron las competencias en los programas de estudio universitarios para operativizar el aprendizaje y futuro rendimiento laboral de los egresados a través de éstas. Siendo que la puesta en práctica de las competencias contribuye al proceso de mejora profesional y a la adquisición de la experiencia del «saber actuar» en el puesto de trabajo.

A continuación, se expondrá la definición y se explicará la distinción entre competencias generales y específicas.

2.3. Tipos de competencias: generales y específicas

En lo concerniente a las competencias generales, tanto los expertos como la propia documentación oficial del EEES las denominan también de diferentes formas, lo que puede implicar una mayor controversia (Corominas et al., 2006; Rué, 2007).

Aunque no haya un consenso entre los autores de diferentes países sobre el término *competencias generales*, según la OIT (2014) este tipo de competencias son importantes para el éxito en el empleo y en la vida y, además de ser transferibles a distintos contextos, tienen en común algunas características: son evaluables y se pueden aprender; son imprescindibles para prepararse para el empleo y transitar a la vida laboral; son esenciales para poder desempeñarse en diferentes puestos de trabajo y empresas (in-

dependientemente del nivel de exigencia del empleo); habilitan a las personas para que puedan tomar parte en diversos entornos sociales y laborales e implica la aplicación de los conocimientos y esas competencias.

En la tarea de definir las competencias generales más importantes se han implicado diversos autores, instituciones socioeducativas y proyectos (Blanco, 2009; González Ferreras & Wagenaar, 2003; Proyecto Tuning, 2009; Yáñez & Villardón, 2006). En todos estos trabajos se señalaba que en la Educación Superior las competencias generales son un pilar básico en las titulaciones para proporcionar un completo perfil formativo y profesional. A nivel de la UE este estudio se centrará en las del Proyecto Tuning: 30 competencias generales clasificadas en tres grupos: interpersonales, sistémicas e instrumentales (González Ferreras & Wagenaar, 2003, 2006; Proyecto Tuning, 2009). Con motivo de la convergencia del EEES en Europa, se buscó identificar con las competencias generales las características compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que se considerasen relevantes por la sociedad, los mercados de trabajo de los países que participaron en esta unificación y que fueran comunes a todas o la mayoría de las titulaciones.

Estas son las competencias generales de este proyecto que son objeto de estudio en la presente tesis y que definieron González Ferreras y Wagenaar (2003).

Las competencias generales comprenden un amplio espectro de composiciones del saber y del hacer. Informan sobre la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010). Son competencias imprescindibles para ejercer eficientemente cualquier profesión. Este tipo de competencias no sólo perfeccionan la formación del alumnado, sino que aumentan su valoración en el mundo

laboral. En la mayoría de las ocasiones no se adquieren estudiando unas materias concretas, sino que se deben ir aprendiendo conforme avanza la formación del estudiante.

A lo largo del presente estudio se tratan los términos competencia general, genérica o transversal como sinónimos en diferentes investigaciones y por diversos autores. No obstante, esta investigación de tesis se posicionará en el término de competencias generales, pues el Proyecto Tuning, del que provienen las competencias generales seleccionadas, se refiere a competencias generales (o genéricas) como competencias transferibles a diferentes contextos laborales, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable; siendo éstas trascendentes para todo el alumnado independientemente de la titulación que se esté cursando (Blanco, 2009). Estas competencias se generaron a partir de atributos compartidos que el Proyecto Tuning seleccionó debido a que pudieran darse en diversas situaciones y titulaciones universitarias, además de ser muy valoradas por egresados y empleadores para buscar y mantener un empleo (González Ferreras & Wagenaar, 2003). Asimismo, el término *competencias generales* engloba al *transversal*, siendo éste último una característica del primero (Rychen & Salganik, 2003).

La definición de las competencias generales que presenta la aportación de Rychen y Salganik (2003) encierra unas características fundamentales para definir *competencia general* con las que se consideran descritas este tipo de competencias protagonistas de la presente investigación:

- 1) Son *transversales* en distintas áreas de conocimiento y a nivel social, esto es, son comunes a sectores dispares del ámbito académico y profesional y, además a nivel personal y social.

- 2) Éstas son *multifuncionales*, pues se precisan en diferentes circunstancias profesionales y sociales para alcanzar los objetivos previstos y solventar dilemas.
- 3) Son *multidimensionales*, ya que las competencias contemplan dimensiones dispares como las perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

La instrucción en el ámbito universitario y posterior puesta en acción de estas competencias, hace que los titulados tengan un bagaje de formación y experiencia que les disponga para el desempeño de las ocupaciones tanto en un ámbito laboral concreto como en varios diferentes a la especialidad en la cual el egresado se ha titulado. Asimismo, éstas les permiten adaptarse con mayor éxito a los distintos mercados laborales, además de posibilitarles trabajar en otras áreas profesionales para las cuales no se han formado. Las competencias generales dotan a la persona de adaptabilidad y pueden ser utilizadas por igual en distintos empleos.

Cuando un trabajador tiene flexibilidad para adaptarse y transitar por los mercados laborales de los diferentes países, estamos hablando de personas empleadas que se caracterizan por ser trabajadores versátiles aptos para utilizar las competencias generales que les hacen empleables y, por ende, desempeñan mejor sus funciones en los diferentes puestos de trabajo. El término *competencia* tiene su origen en la eficiencia de las personas. Es por ello que Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) apuestan por la construcción del saber en base a la adquisición de unas competencias que puedan ser utilizadas en diferentes situaciones, considerándolas conocimiento vivo que ha de utilizarse de forma permanente en distintos contextos. Esto se corresponde con lo que postula Le Boterf

(2010) acerca de contextualizar la aplicación de las competencias adquiridas a cada situación laboral particular.

Además de las competencias generales, cada programa de aprendizaje de las diferentes titulaciones de Educación Superior debe de contemplar competencias más específicas para cada titulación (González Ferreras & Wagenaar, 2003). Estas competencias ayudan a establecer comparaciones y definir los estudios de Educación Superior.

Las competencias específicas de cada área de conocimiento se encuentran influenciadas por las competencias generales, en tanto a que las específicas son una extensión de las generales en cuanto a su definición.

Por lo que las *competencias específicas* son las que complementan a las generales y que están relacionadas con cada titulación. Estas competencias son necesarias para definir la especificidad de cada titulación adscrita a un campo de conocimiento concreto. De este modo, las competencias específicas del área de Educación y los estudios asociados a esta área no serán las mismas que para otras áreas de conocimiento. En la misma línea, García San Pedro (2007) define las competencias específicas del siguiente modo: «Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos» (p.76).

2.4. El Proyecto Tuning y las competencias generales en Educación Superior

En Educación Superior las competencias generales constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones universitarias. Son transversales y transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida.

Cuando en Tuning se quiso avanzar con la agenda programada, se tuvieron que revisar los términos en materia educativa para responder debidamente a la Declaración de Bolonia y que las partes involucradas en este proyecto pudieran comunicarse manejando las mismas nociones. Para ello, Tuning apostó por los términos de competencias y resultados de aprendizaje en su discurso con académicos de diferentes áreas de conocimiento. Los términos introducidos no eran novedosos, pero al utilizar la noción de competencia como base se pretendían dirigir los planes de estudio de la Educación Superior hacia el mercado laboral (Wagenaar, 2014). De este modo la transición al mundo laboral quedaría marcada por las competencias para los estudiantes universitarios.

La incorporación de este tipo de competencias se estimó pertinente en el EEES dado que, desde el mercado laboral, las empresas que contratan a titulados universitarios demandan que éstos hayan desarrollado las competencias de tipo general que requiere su título. Esto proporcionó que los futuros trabajadores pudieran poseer todas aquellas competencias que estén en relación con la capacidad de actuación efectiva en los contextos específicos de trabajo y a lo largo de toda la vida (Rychen & Salganik, 2003). Por tanto, al incluir estas competencias en las titulaciones se per-

mitió ampliar el marco de acción de las carreras universitarias pasando de plantear un plan de estudios prácticamente teórico a tener en cuenta la parte práctica y profesional futura.

El término competencia tiene una larga trayectoria fuera de la Educación Superior y ello se refleja a lo largo de la investigación educativa, en la que Tuning se decantó por la perspectiva americana y francesa. Ello se debe a que las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo y se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños en el mismo contexto en el que se implementan las competencias. Esto se podría equiparar al momento en el que los egresados hacen uso, en su contexto laboral, de las competencias adquiridas en la formación universitaria.

En el Proyecto Tuning apostaron por un enfoque basado en competencias generales dentro del EEES donde el proceso Bolonia tiene lugar y en el que las universidades españolas también están inmersas. Desarrollar estas competencias en la formación universitaria permite que se puedan transferir a otros contextos académicos y laborales y se puede facilitar la movilidad de estudiantes y trabajadores dentro de la UE (Ezziane, 2007). Asimismo, en el proyecto Tuning las competencias generales se detallan como claves para diseñar y evaluar dichos planes y beneficiar a los futuros titulados. Por ello, tras el aprendizaje de competencias generales contempladas en los grados universitarios del EEES, éstas se pueden poner en práctica en otros contextos académicos y laborales para su completa adquisición (Rychen & Salganik, 2003).

En la investigación de esta tesis las competencias generales que se proponen se sitúan, por una parte, en la corriente americana. Este tipo de competencias permite a los egresados poder desempeñarse como profe-

sionales en un empleo relacionado o no con su formación. De este modo se otorga mayor visibilidad al hecho de pretender que sean unas competencias transferibles a cualquier ámbito de trabajo. Al igual que en el modelo de Competencias Interculturales Transversales (CIT) de Aneas (2003) en el que las competencias de carácter general que se presentan dan una respuesta adecuada en cualquier contexto laboral, ya que éstas propician la integración de personas inmigrantes dentro de un amplio abanico de empresas ubicadas en diferentes culturas.

Retomando lo que Spencer y Spencer (1993) de la corriente americana pretendieron resaltar con las dos modalidades del *iceberg* conductual, éste concluyó que la competencia puede tener una parte tácita de la persona (ser un rasgo subyacente) pero que sólo es posible observar cuando se hace de la competencia una conducta visible. Esto es, cuando la competencia se pone en práctica en un contexto laboral determinado. Si la persona lleva a cabo la puesta en práctica de la competencia de forma exitosa, podremos considerar que el titulado ha utilizado las capacidades que posee para llegar a ser una persona competente. El egresado ha tenido que utilizar determinadas capacidades implícitas (recursos cognitivos) para evolucionar en una acción competente a través de la puesta en práctica de competencias aprendidas.

Del trabajo de Menéndez Varela (2009) se extrae la cita que introduce el término *capacidad* dentro de la definición de *competencia* de un documento del Proyecto Tuning que confirma la posición con la perspectiva americana y la francesa al definir la noción de competencia. El extracto dice lo siguiente:

La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual [...]. (Beneitone et al., 2007, citado en Menéndez Varela, 2009, p. 21)

Cuando en la cita se postula que «la competencia (...) es susceptible de ser desarrollada y construida» se está relacionando la competencia con la utilización de la misma en un entorno de trabajo para poder mejorar su práctica y el rendimiento efectivo en el puesto de trabajo.

Según la perspectiva de la corriente francesa, las competencias también han de ponerse en práctica a través de la acción, pues adquirir competencias no significa ser competente. Se han de movilizar los recursos (capacidades) para actuar adecuadamente con esas competencias en un contexto determinado (Tardif, 2006; Tejada, 1999, 2012). Del mismo modo, Miller (1990) propuso un recorrido que iría desde la teoría a la práctica que cualquier estudiante debería realizar para adquirir adecuadamente unas competencias. Miller diseñó un modelo de evaluación con cuatro estadios que hacen este recorrido desde la primera adquisición del conocimiento de esas competencias hasta su puesta en acción. Los niveles son por el siguiente orden: saber (conocimiento), saber cómo (competencia), demostrar cómo (desempeño) y hacer (acción).

El proyecto Tuning se encuentra influenciado por la perspectiva americana y francesa para referirse a sus competencias como aquello que se ha adquirido y capacita a la persona como sujeto competente a través de su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad (Menéndez Varela, 2009). En la Educación Superior del Plan Bolonia la formación se gestiona por competencias que empleadores de distintos mercados laborales y académicos han considerado importantes para la empleabilidad de quien

se forma en las mismas. Son las que han ajustado la educación con el empleo a través de su inclusión en los planes de estudio. Por ello, se definen como predictores de desempeño laboral exitoso.

Según Benavides (2002) el desempeño en el puesto laboral se ha de conectar con las competencias generales, pues si un trabajador desarrolla óptimamente las competencias adquiridas, mejorará también su desempeño en el trabajo. Las competencias en el ámbito laboral sirven para poder llevar a cabo las tareas de forma eficiente y eficaz y ser más empleable a medida que se van poniendo en práctica en distintos contextos laborales. Además, en Corominas et al. (2006) y Rodríguez Izquierdo (2015) se afirma que las competencias generales se ponen en práctica y se completa su adquisición cuando se experimenta una experiencia en entornos laborales diferentes.

Las competencias no son elementos propios de la educación, pero sí que contribuyen a definirla en términos de desempeños observables de los puestos de trabajo para los que la Educación Superior instruye a sus estudiantes. Consecuentemente, la organización de la educación en torno a las competencias es una estrategia para atender a las demandas de las empresas con respecto a sus trabajadores.

En el siguiente punto se pasará a describir el término de *empleabilidad* y *adaptación sociocultural* para centrar el discurso y dar coherencia al estudio que se pretende llevar a cabo.

3. La empleabilidad y la adaptación sociocultural

Las universidades están dedicando un gran esfuerzo al desarrollo de la empleabilidad de sus estudiantes. El aprendizaje y la empleabilidad parecen estar altamente relacionados y complementados, dado que la empleabilidad se considera el beneficio del aprendizaje en los grados universitarios ya que los resultados de aprendizaje pueden ser implementados en tareas profesionales y laborales (Støren & Aamodt, 2010). Para potenciar la empleabilidad desde las universidades, Dacre Pool y Sewell (2007) destacan la importancia de ayudar a los graduados a aplicar sus conocimientos en el lugar de trabajo.

La perspectiva del concepto de *empleabilidad*, en relación a la Educación Superior, se puede situar en el aprendizaje formal (van der Heijde & van der Heijden, 2006). El aprendizaje formal incluye todo el aprendizaje diseñado que ocurre en un contexto estructurado y que puede conducir a reconocimientos formales, como títulos universitarios u otros certificados (Colardyn & Bjornavold, 2004).

Este tipo de aprendizaje afecta positivamente a la empleabilidad de las personas en términos de experiencia profesional y flexibilidad para trabajar en diferentes contextos (Froehlich, Beausaert, Segers, & Gerken, 2014). Es en este punto donde se explicará la noción de empleabilidad y la de adaptación sociocultural y el nexo de unión entre ambas en términos de búsqueda de empleo en el país de acogida.

3.1. La empleabilidad

Se han realizado varias investigaciones para descubrir las características que encierra la noción de empleabilidad en conjunción con los diferentes contextos laborales y grupos de trabajadores (Dacre Pool & Sewell, 2007; Finch, Hamilton, Riley, & Zehner, 2013; C. Smith, Ferns, & Russell, 2014; Wickramasighe & Perera, 2010). La empleabilidad es un concepto que varía su definición a causa de las múltiples perspectivas y disciplinas que la exploran (Guilbert, Bernaud, Gouvernet, & Rossier, 2016).

El concepto de empleabilidad se desarrolla en cada persona de forma constante en base a la acumulación de nuevos conocimientos y experiencia laboral (Harvey, 2001). En Guilbert et al. (2016) se construye la empleabilidad a partir de las autopercepciones que cada sujeto tiene de sí mismo en base a las distintas circunstancias que rodean su experiencia en el ámbito laboral.

En consonancia con la anterior aproximación a la noción, Fugate, Kinicki y Ashforth (2004) concluyen que la empleabilidad está ligada a la adaptabilidad de la persona y determinada por factores externos a la misma. Por lo que la empleabilidad se puede reconocer como una variable que va a depender del contexto en el que se estudie. El país, el marco temporal y económico también influirán en la naturaleza de la empleabilidad. Por tanto, las definiciones pueden ir cambiando debido a la incorporación de distintos componentes tales como satisfacción laboral y del empleador, el capital humano y social, el éxito en el trabajo, el mantenimiento y retención del empleo y el potencial del empleado (Fugate et al., 2004; Hillage & Pollard, 1998; van der Heijde & van der Heijden, 2006).

Fugate et al. (2004) se centra en el individuo para estudiar la empleabilidad y los factores que la definen en términos de autopercepción. El

tratamiento de empleabilidad que se va a realizar en esta tesis doctoral se centrará en las fortalezas personales que aumentan las posibilidades de una persona en el mercado laboral, como son las competencias generales, ya que éstas pueden ayudar a hacer frente a los cambios del mercado laboral en el que se busca empleo. Se puede situar la definición de empleabilidad en el movimiento del capital humano y social. Forrier, Sels y Stynen (2009) hablan de las fortalezas del individuo para referenciar la idea de este movimiento «habilidades individuales, conocimiento, competencias y actitudes que influyen en la movilidad profesional de un individuo» (p. 742) y las materializa en cuatro dimensiones: autoconciencia, adaptabilidad, capital humano y capital social. Desde esta dimensión de adaptabilidad, se recogen los elementos que cada persona posee a nivel individual y que interactuarán con los factores contextuales, como las condiciones actuales del mercado de trabajo, para así confluir en la empleabilidad particular del individuo.

En líneas similares, Hillage y Pollard (1998, p.2) incluyen la adaptabilidad en la empleabilidad, puesto que la definen como «la capacidad de moverse de manera autosuficiente dentro del mercado laboral para realzar el potencial de la persona a través del empleo sostenible». Esta capacidad es el resultado del bagaje de la persona con respecto a los atributos personales, las competencias adquiridas, la experiencia laboral (si la hay) y el modo en que todas esas cualidades se utilizan para adaptarse al mercado laboral. Además, se han de tener en cuenta dos condiciones que han promovido el interés de la empleabilidad de las personas (Hillage & Pollard, 1998; van der Heijden, 2002):

- El impacto económico de las competencias de los trabajadores y la escasez de mano de obra (la fuerza de trabajo cada vez está

más envejecida), junto con la necesidad de abordar esos problemas a nivel de políticas públicas.

- La naturaleza cambiante de las carreras y el deterioro de la seguridad laboral.

Por tanto, la empleabilidad se podría catalogar como un constructo parcialmente estable (en base al movimiento del capital humano y social) pero también variable a lo largo del tiempo, si se tiene en cuenta que la trayectoria de la carrera profesional se tendrá que adaptar a las circunstancias externas (como el mercado laboral) de cada momento (Fugate & Kinicki, 2008).

En la introducción de esta tesis se ha explicado cómo los factores contextuales de cada mercado laboral (la tasa de empleo y paro, la estructura del sistema educativo o las necesidades del contexto laboral) pueden influir en la empleabilidad de las personas. (Berntson, Sverke, & Marklund, 2006). Asimismo, el aumento de medidas y formación en competencias en instituciones educativas y empresas, pueden transferirse a contextos diferentes y aumentar la empleabilidad de las personas (Nauta, van Vianen, van der Heijden, van Dam, & Willemsen, 2009). Esta doble perspectiva de empleabilidad (individual y de factores externos) está avalada por estudios e investigadores que se aproximan a esta noción a través de las percepciones de sus encuestados (Rothwell, 2015; Wittekind, Raeder, & Grote, 2010).

Siguiendo con el enfoque individual de la empleabilidad, en Rothwell (2015) se presentan tres perspectivas que profundizan en esta aproximación de forma más específica: empleabilidad individual basada en rasgos, empleabilidad basada en competencias y empleabilidad autopercebida.

El enfoque basado en rasgos de la persona que se ha comentado con anterioridad también enfatiza en las actitudes proactivas que las personas adoptan cuando buscan un trabajo o quieren mantenerlo (Fugate et al., 2004; Fugate & Kinicki, 2008).

La segunda aproximación está tomada de la investigación de de Vos, de Hauw, & van der Heijden (2011). En este sentido se analizan las competencias que permiten acceder a las oportunidades de búsqueda de empleo más adecuadas para cada caso. La empleabilidad se refiere a la habilidad de cada persona para obtener y mantener un trabajo (Rothwell & Arnold, 2007). El contenido de esa habilidad incluye también a las competencias (van der Heijde & van der Heijden, 2006) además de la disposición y motivación de cada individuo para llevar a término esa búsqueda y retención del trabajo a través de éstas.

Para concluir, la mirada final de la empleabilidad, en la cual se centra la presente tesis doctoral, es la que se basa en las percepciones personales (Rothwell & Arnold, 2007). Estas autopercepciones se refieren a factores personales internos que cada sujeto puede identificar acerca de sus competencias y habilidades para encontrar un empleo, además de factores estructurales o externos (la importancia de la profesión y las cualificaciones de la persona en un determinado contexto, el mercado laboral y su oferta y demanda de trabajo, entre otros).

Se encuentra, por tanto, en esta última perspectiva una dimensión de empleabilidad por partida doble, la interna y la externa. Esta visión integradora de los dos componentes de empleabilidad permite que ambos se pongan en relación. Esto es, que la percepción del sujeto en cuanto a sus competencias influye en el modo en el que también se percibe en la dimensión externa, en el mercado laboral. Los otros enfoques descritos se

considerarán complementarios, pero no serán el eje central de la definición de empleabilidad.

Las transiciones por trabajo en un mercado laboral se ponen en relación con la empleabilidad percibida de los trabajadores. Esto quiere decir que las percepciones impulsan el comportamiento de las personas. A través de los comportamientos se analizan las posibilidades de empleo que se tiene, para luego actuar sobre esas oportunidades percibidas (presentarse a la entrevista de un puesto de trabajo, actualizar los conocimientos, etc.). Si los trabajadores perciben estas oportunidades en el mercado laboral interno (la empresa), es probable que tengan la intención de realizar y realicen transiciones internas de trabajo. Asimismo, las oportunidades de empleo externas que puede percibir un individuo pueden desencadenar transiciones de trabajo externas (por ejemplo, emigrar a otro país porque hay más oferta de empleo de la profesión para la cual la persona se ha formado) (Forrier, Verbruggen, & de Cuyper, 2015).

El enfoque de autopercepción tiene sus bases en la percepción individual de las oportunidades de empleo de las que se dispone. Esta perspectiva la originan March y Simon (1958) con la investigación de la facilidad de movimiento percibido y de forma más actualizada se han recogido trabajos similares en torno a la empleabilidad percibida (Berntson, Näswall & Sverke, 2008; de Cuyper & de Witte, 2011; Rothwell & Arnold, 2007; Wittekind et al., 2010). En la empleabilidad percibida se postula que las competencias individuales y los factores contextuales (el más común es el mercado laboral) interaccionan entre sí para medir el nivel de empleabilidad de la persona. Asimismo, las oportunidades de empleo se pueden percibir con el empleador actual (empleabilidad interna percibida)

o con otro empleador diferente (empleabilidad externa percibida) (Vanhercke, de Cuyper, Peeters, & de Witte, 2014).



Figura 6. Modelo de las dos dimensiones de empleabilidad autopercibida.

Fuente: Rothwell & Arnold (2007, p. 27).

Con respecto a la perspectiva de percepciones sobre la empleabilidad, los factores que se han considerado para este constructo permiten hacer la transición a un contexto de trabajo. Éstos se describen a continuación según el modelo de dos dimensiones de empleabilidad que Rothwell y Arnold (2007) utilizaron: atributos personales versus atributos ocupacionales y mercados laborales internos frente a externos. Los dieciséis ítems que los autores diseñaron con base en el modelo están destinados a medir la empleabilidad interna y externa. Las autopercpciones de los encuestados podrían concluir cómo se perciben como trabajadores en una organización y en el mercado laboral (Figura 6):

- a) EMPLEABILIDAD INTERNA I: Valoración autopercibida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual.

- b) EMPLEABILIDAD INTERNA II: Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores.
- c) EMPLEABILIDAD EXTERNA I: Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral.
- d) EMPLEABILIDAD EXTERNA II: Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación.

Este modelo tiene su origen en Rothwell y Arnold (2005), quienes desarrollaron un cuestionario para preguntar a trabajadores de Reino Unido acerca de cómo desarrollaban sus carreras profesionales y se mantenían actualizados en sus trabajos. La pretensión de esta investigación fue estudiar cómo las personas veían su futuro en el mercado laboral y en términos de empleo. A partir de la anterior investigación, en Rothwell y Arnold (2007) se trabajó el concepto de empleabilidad para conocer las percepciones a nivel interno y externo de las trayectorias profesionales de personas empleadas. Por tanto, desde este enfoque la empleabilidad se entiende como una construcción psicosocial centrada en el individuo y que aborda el futuro laboral de las personas. Con las percepciones internas y externas de la empleabilidad se analiza a los individuos y su habilidad para abordar de manera proactiva los desafíos del mercado laboral y sus complejas circunstancias (Rothwell, Herbert, & Rothwell, 2008).

Asimismo, definieron la empleabilidad como «la capacidad de mantener el trabajo que uno tiene o conseguir el trabajo que uno desea» (Rothwell & Arnold, 2007, p. 25). La temporalidad es un aspecto a destacar ya que el constructo *trabajo* incorpora en esta definición rasgos de un posterior éxito en el mismo (van der Heijden, 2002) y de conservar el puesto de trabajo (Iles, 1997). En este estudio de tesis doctoral el discurso se centra en la noción de *empleabilidad* como un constructo con una base

de rasgos individuales, pero entendiéndolo también como una noción que se evalúa a través de las percepciones, internas y externas, de los trabajadores profesionales.

Por consiguiente, ser un sujeto empleable, en consonancia con la definición escogida, apunta a la eficiencia de una persona para encontrar un trabajo, retenerlo y buscar otro empleo.

Se concluye esta sección con el enfoque educativo de Rothwell y Rothwell (2017) y Rothwell (2015). Se estima pertinente su explicación debido a que los trabajadores a los cuales se va a preguntar en el estudio empírico son titulados universitarios en el área de la Educación. Este enfoque se centra en la inserción de los graduados al mercado laboral y parte del estudio de Rothwell, Jewell y Hardie (2009). En este sentido, en el trabajo de Rothwell et al. (2008), la empleabilidad se describió como la habilidad que las personas perciben de sí mismos para alcanzar un empleo sostenible y adecuado al nivel de cualificación de cada uno. Esta definición está relacionada con la formación académica que reciben los egresados y los programas curriculares de estudio que cursan. Según Formiche-lla y London (2005) se orienta al reto que tiene una persona cuando va a encontrar su primer empleo, pues ha de utilizar los conocimientos y competencias adquiridos durante su formación para insertarse en el mercado laboral. Se ha de poner en práctica lo aprendido de forma teórica.

Como se ha mencionado en la introducción de la tesis, esta conexión de la universidad con el mercado laboral y las oportunidades de empleo está menos desarrollada en España (Vargas, Sánchez Queija, Rothwell, & Parra, 2018) y más en otros países como Alemania. Inevitablemente la universidad tiene un impacto en la empleabilidad futura de los titulados que se complementará con la experiencia laboral, las estrategias utilizadas

para buscar empleo y los contactos para realizar esa búsqueda (Redmond, 2010). Con todos estos factores en acción se podrán conseguir más oportunidades laborales en los diferentes mercados de trabajo.

Finalmente, la empleabilidad, cuando se trabaja en otros países, se relaciona también con la aculturación y la adaptación sociocultural, pues las redes sociales de personas autóctonas o de cultura similar, creadas a partir de esa interacción social con el aprendizaje en el contexto laboral, facilitan el acceso al empleo en el país de acogida. A continuación, se explicará esta relación que influye en las personas que se encuentran buscando empleo en un país del cual no son autóctonos.

3.2. La adaptación sociocultural

A pesar de que la aculturación se ha estudiado de forma extensa en varias disciplinas, el discurso se centrará en la aculturación psicológica. El propósito central en la psicología transcultural ha sido evidenciar la influencia que los elementos culturales tienen en el desarrollo y exposición del comportamiento particular de las personas en situaciones de aculturación. Se ha demostrado de forma concluyente la relación existente entre la cultura y el comportamiento de una persona, pues los individuos por norma general se comportan de formas determinadas que están adscritas a influencias y expectativas culturales (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992).

Se comenzará explicando el término *aculturación*, puesto que éste es el proceso que engloba a la adaptación sociocultural. La aculturación se definió inicialmente como un proceso psicosocial que incorpora todas las circunstancias que se dan en el momento en que dos grupos de personas

culturalmente distintos se relacionan de manera continuada y directamente entre ellos. Esta forma de relación genera diversos cambios culturales en los dos grupos que se interrelacionan, permutas que afectan de forma individual y grupal a los miembros de esos grupos (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936).

No obstante, la aculturación entendida desde la perspectiva de Sam y Berry (2006) lleva implícitos además cambios en los valores, el comportamiento y la cultura. Pero, por otro lado, puede incluir la adquisición de bilingüismo, estrés aculturativo, identidades múltiples y problemas de salud psicosomáticos y físicos. Una definición más formal del término de *aculturación* sería la que Berry (2005b) formuló y que describe como proceso de cambio cultural y psicológico que tiene lugar debido al contacto entre los grupos culturales y sus miembros individuales.

La aculturación es, por tanto, un proceso a través del cual ambos grupos culturales han de adaptarse y llegar a tener relaciones satisfactorias entre ambas culturas. En esta dinámica de la aculturación, las culturas comprometidas pueden ajustar los componentes étnico-culturales de la identidad comparando el grupo al que pertenecen y el del país que los recibe. Este proceso posibilita ampliar el entorno cultural de cada migrante, además de fomentar la imposición de la cultura mayoritaria o dominante (normalmente la del país de destino) frente a la minoritaria o subordinada (Al Fagoush, 2013).

Si situamos el término en el ámbito psicológico, *aculturación psicológica* en Graves (1967) se concluyó de similar forma a la definición que posteriormente explicaría Berry en 2005 y en la que se hace referencia en el anterior párrafo. Graves determinó que, si un sujeto se relaciona con otras culturas o forma parte del proceso de aculturación de su grupo étni-

co de referencia o de la misma cultura, percibirá cambios en su persona a consecuencia de este tipo de contacto.

En la aculturación psicológica que experimenta la persona al entrar en contacto con la nueva cultura se encuentran estas tres perspectivas de ver la aculturación desde la psicología del individuo: los cambios de comportamiento (Berry, 1980), el aprendizaje de la cultura (Brislin, Landis, & Brandt, 1983) y la adquisición de habilidades sociales (Furnham & Bochner, 1986).

Estos cambios de comportamiento que propone Berry se contemplan como una cuestión de aprendizaje de una serie de recopilaciones conductuales adecuadas para la nueva cultura del país de acogida. En Berry (1992) se señalan *desaprendizajes* de algunos aspectos de la cultura previa de la persona que ya no son oportunos ni necesarios en el nuevo contexto. Esto puede crear en el sujeto un conflicto interno entre culturas donde hay conductas incompatibles que generan dificultades en la persona. Si este conflicto interior se convierte en algo difícil de gestionar, se hablará del *choque cultural* que va en consonancia con la segunda perspectiva comentada de Brislin et al. (1983) donde se sugiere la presencia de experiencias y resultados solo negativos del contacto intercultural y, por otra parte, el *estrés aculturativo* si les cuesta modificar los comportamientos previos para encajar en la nueva cultura (Berry, Kim, Minde, & Mok, 1987). Finalmente, si las dificultades que la persona experimenta no son de una cultura determinada, sino interculturales, se podrán asociar al mismo proceso de aculturación.

En varias ocasiones la aculturación se utiliza como sinónimo del término *asimilación* y además se suele combinar indistintamente *con adaptación*. En el primer constructo, Berry (1997) explica que la asimilación

es una de las cuatro formas que un sujeto o grupo puede contemplar para aculturarse. La asimilación es un trueque cultural que sucede en una dirección (el migrante sólo se relaciona con los grupos de la sociedad de acogida), mientras que el término *aculturación* encierra preferencias y consecuencias que se interrelacionan de forma compleja (Leong & Chou, 1994).

Lo que distingue a la adaptación de la aculturación es que, la primera noción, hace referencia a las modificaciones que se originan en respuesta a las demandas del exterior (Berry, 2005b). La adaptación es el cambio que tiene lugar durante el proceso de aculturación. La adaptación normalmente empieza con las experiencias psicológicas y fisiológicas de dislocación y coacción comúnmente conocidas como síntomas de choque cultural. Tras haber pasado un tiempo en la nueva cultura, a través de diversas actividades diarias o continuadas de los nuevos aprendizajes culturales, la mayoría de los sujetos suele llegar a niveles elevados de eficacia funcional y psicológica en relación con el entorno de acogida (Berry, 1997). La adaptación de una persona o grupo se puede concluir de forma exitosa o no (Berry, 2006). Por tanto, las personas que están más aculturadas, que llevan más avanzado este proceso, se suelen adaptar mejor a la cultura del país de destino. En contraposición, las personas que no están adaptadas son las menos aculturadas.

La adaptación además puede tener dos variantes: la psicológica y la sociocultural (Searle & Ward, 1990). Estas dos vertientes de adaptación ocurren durante el proceso de aculturación, pueden tener lugar por separado o a la vez. La primera vertiente hace referencia a un grupo de resultados psicológicos que se dan sólo en la persona y a nivel interno. Estos resultados incorporan: identidad personal y cultural, buena salud mental y

el logro de la satisfacción personal en el nuevo contexto cultural. La segunda variante hace mención a resultados psicológicos a nivel externo que conectan con la persona a través del contexto y la capacidad que un sujeto puede tener para afrontar problemas que se presentan de forma habitual en el área de la vida personal, académica o profesional. Es en esta última perspectiva donde se centrará el tipo de adaptación que se evaluará en el trabajo empírico de esta tesis.

Finalmente, la *adaptación sociocultural* se definirá en términos de competencia conductual que está intervenida por factores que respaldan el aprendizaje cultural y la adquisición de habilidades sociales. Estas dos dimensiones que definen el constructo engloban a la duración de la residencia en la nueva cultura, el conocimiento cultural, las interacciones entre los grupos culturales y la identificación con las personas autóctonas del país de destino, la distancia cultural, el nivel de dominio del idioma y las estrategias de aculturación (Searle & Ward, 1990; Ward & Kennedy, 1994). Por ello, en Grad (2017) la adaptación sociocultural se concreta con la competencia sociocultural, puesto que esta competencia es una medida adaptativa de la competencia intercultural que se sitúa dentro de un marco teórico de aculturación, conocido como aprendizaje cultural. La competencia sociocultural se puede poner en acción para adaptarse al contexto social y cultural del país de acogida. Consecuentemente, la adaptación sociocultural se define como la capacidad de una persona para adquirir de forma efectiva habilidades culturalmente apropiadas y negociar aspectos interactivos de un nuevo entorno cultural (Ward & Kennedy, 1999).

3.3. Estrategias de aculturación y el empleo en el extranjero

Para poder comprender las estrategias de aculturación de los inmigrantes egresados que han sido empleados en un país extranjero, los motivos de elección de esas estrategias y los resultados relacionados con el mercado laboral, se tienen que analizar las estrategias de aculturación que se pueden presentar a lo largo de este proceso.

Dependiendo de la estrategia que la persona escoja para aculturarse en la cultura del país de destino, ésta culminará de una forma u otra la respuesta a las demandas del nuevo contexto. Se presupone que un sujeto muy aculturado se ha adaptado o ajustado a las nuevas variaciones del lugar de acogida. En contraposición, se espera que un sujeto poco aculturado no se haya adaptado a esas modificaciones del contexto o que encuentre dificultades para hacerlo y por ello se resista a ajustarse al entorno. Partiendo de la idea de que una persona es independiente para decidir la forma en que se acultura, Berry (1997, 2005b) identificó cuatro estrategias de aculturación con las que la persona puede llevar a cabo el proceso de aculturación: asimilación, separación, integración y marginación.

El grado en que los inmigrantes españoles se pueden identificar/relacionar con la cultura del país de destino y el grado en que conservan su herencia cultural se puede medir de forma aislada en el modelo de Berry, como dos dimensiones separadas en lugar de dos extremos de un continuo. Cruzando las respuestas en las dos dimensiones (Sí o No) se genera un modelo en el cual se pueden observar las cuatro posibles estrategias de aculturación adoptadas por los inmigrantes: integración (Sí/Sí), asimilación (No/Sí), separación (Sí/No) y marginación (No/No).

En la Tabla 2 se muestra cómo estas dos dimensiones se relacionan en base a cada estrategia de aculturación.

Tabla 2

Estrategias o actitudes de aculturación

		PREGUNTA 1: ¿Se considera valioso mantener la propia identidad y características culturales?	
		SÍ	NO
PREGUNTA 2: ¿Se considera valioso mantener relaciones con otros grupos de la sociedad de acogida?	SÍ	INTEGRACIÓN Mantiene la cultura original y es parte de la sociedad en general.	ASIMILACIÓN No mantiene la cultura original y busca la interacción con la sociedad dominante.
	NO	SEPARACIÓN / SEGREGACIÓN Valores que preservan la cultura original y evitan la interacción con la sociedad dominante.	MARGINACIÓN Sin interés en mantener la propia cultura y sin interés en interactuar con la cultura dominante.

Fuente: Adaptado de Berry (1997).

Las personas que opten por la estrategia de integración tenderán a desarrollar vínculos con individuos culturalmente similares y con los de la cultura dominante en el país de acogida. Esto queda reflejado en la segunda parte del modelo que Berry presenta. Asimismo, los egresados que logren integrarse se presupone que querrán aprender las prácticas culturales del país de destino a la par que conservan parte de su identidad cultural. El aprendizaje de la nueva cultura lo pueden llevar a cabo a través de personas que pertenezcan al país de acogida y con las cuales hayan esta-

blecido una relación. La cultura original se puede mantener estando en contacto con personas culturalmente similares.

En la investigación de Samnani, Boekhorst y Harrison (2012) se determinó que las personas que están en contacto con otros culturalmente similares, y estos mismos, tienen tendencia a estar en determinados tipos de trabajo con posiciones menos influyentes, mientras que los autóctonos del país anfitrión suelen estar más familiarizados en lo que respecta a cómo acceder a un empleo de su propio país. Por otra parte, los que eligen la estrategia de integración suelen tender a tener redes sociales más fuertes y valiosas que las personas que emplean cualquier otra estrategia de aculturación. De esta forma, si los recién llegados aprenden determinados aspectos culturales acordes al entorno social de acogida, pueden establecer un mayor número de relaciones sociales más duraderas tanto de personas autóctonas como con las que son culturalmente semejantes. Las personas que están integradas tienen relaciones sociales amplias y variadas con grupos de su cultura, similares y de la cultura dominante. Esto incrementará las posibilidades de obtener un empleo acorde con sus expectativas y que sea gratificante.

De manera similar a las personas que eligen la integración como estrategia de aculturación, las que escogen la segregación tienen la posibilidad de pedir a sus redes étnicas que les ayuden para encontrar empleo en trabajos u organizaciones a los que estos miembros puedan tener un mayor y fácil acceso. Cuando los individuos son culturalmente similares hay mayor probabilidad de que las personas que lleven más tiempo en el país de acogida conecten a esos recién llegados con sus contactos para encontrar empleo. Ello indica que hay una preferencia hacia su grupo cultural y

puede ser beneficioso en términos de empleo para los que acaban de llegar (Gibson, 2001; Samnani et al., 2012).

Una persona que escoge la estrategia de integración podrá tener el apoyo de ambos grupos sociales para encontrar un empleo acorde a sus expectativas, mientras que una persona que haya optado por la segregación sólo contará con la ayuda del propio grupo étnico. Las personas nativas conocen en mayor profundidad el mercado laboral de su país por lo que pueden guiar e informar mejor sobre las características de acceso que requieren los empleadores para el puesto deseado. Por otro lado, las personas culturalmente similares van a tener predilección por otros inmigrantes (de su mismo país o una cultura parecida) y les podrán aconsejar sobre todos los trámites burocráticos y otros requerimientos que se les exige a los extranjeros y sobre cómo transferir sus cualificaciones y competencias al nuevo ámbito de trabajo (Berry, 1997; Samnani et al., 2012).

Tabla 3

Estrategia de aculturación: redes sociales, búsqueda de trabajo y resultados de empleabilidad

Resultados ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN	Red social	Resultados de búsqueda de trabajo y empleabilidad
Asimilación	Dominante, basado en la cultura del país de destino.	Fuertes.
Integración	Enclave basado en la cultura dominante y el propio grupo étnico.	Los más fuertes.
Separación	Sólo el propio enclave étnico.	Débiles.
Marginación	No hay relación con la cultura dominante ni con la del propio enclave étnico.	Los más débiles.

Fuente: Adaptado de Samnani et al. (2012).

Por ello, es aconsejable que se opte por la estrategia de integración en el país de destino si se desea encontrar un empleo acorde a la formación recibida. Integrarse en la nueva cultura y tener redes sociales de la propia cultura y de la dominante ayudará a tener menos dificultades de adaptación sociocultural en la nueva cultura Grad (2017).

A continuación, se hace referencia a la investigación de Retortillo y Rodríguez Navarro (2008) que muestra cómo los valores laborales de personas inmigrantes influyen en la elección de sus estrategias de aculturación y cómo éstos intervienen en las relaciones con la cultura dominante y de origen. Las personas de la cultura dominante también se ven inmersas en el proceso de aculturación de estos recién llegados, pues este trámite tiene implicaciones en ambas direcciones.

En los resultados de este estudio se considera que la asociación entre las estrategias del modelo de Berry y valores laborales tiene consecuencias importantes en el ajuste laboral. Además, los efectos de la adaptación en el empleo de los inmigrantes tienen consecuencias directas e indirectas sobre las personas autóctonas del país de destino y su sociedad en general.

Las personas que escogen la estrategia de integración son las que más valor conceden a los aspectos intrínsecos a su empleo. Para poder conservar la cultura, los valores propios y poder aprender los de la cultura dominante, la integración es la estrategia que posibilita desarrollar mayor flexibilidad en las relaciones sociales. Ello hace que se mantenga el equilibrio entre la cultura de origen y la dominante. Al tener un buen ajuste psicológico y sociocultural, se atienden en mayor grado las necesidades básicas individuales y esto permite apreciar los elementos intrínsecos al empleo (Retortillo & Rodríguez Navarro, 2008). Por ende, el apoyo social de personas de la misma cultura y los autóctonos acrecientan las posibili-

dades de obtener un mayor número de oportunidades laborales que permiten a los inmigrantes adaptarse mejor a las condiciones laborales del mercado laboral del país de acogida.

Es evidente que el proceso de aculturación conlleva cambios que la persona advierte y tienen relación no sólo con el ámbito personal, sino con otros muchos ámbitos en los que se mueve a diario: el social, el educativo, el familiar y, por supuesto, también se incluye el laboral. Todas estas dimensiones están interrelacionadas de una forma u otra y, por ende, se afectan entre sí (Berry, 2005a; Bronfenbrenner, 1987; Navas et al., 2004; Ward & Kennedy, 1994). Por tanto, y según Bakker (2005), si la persona se identifica con la nueva cultura y todos los roles que tiene que llevar a cabo en la misma (roles sociales, laborales o familiares, entre otros), es una circunstancia que facilita una mayor adaptación en todos los ámbitos del país de destino.

Partiendo de la premisa de que la perspectiva de aculturación (Berry, 1997, 2005a) contempla la integración como la estrategia que más conviene adoptar a los inmigrantes, se hará también un apunte sobre la investigación de Voicu y Vlase (2014) en relación a una faceta de esta estrategia: el acceso al mercado laboral.

Ciertos expatriados cualificados se perciben menos como inmigrantes y se sienten como parte de un proceso de internacionalización, donde pueden encontrar medios para integrarse de forma más fácil sin sentirse discriminados. En la educación terciaria, la transferibilidad de las calificaciones adquiridas dentro del país de origen depende de la capacidad de los migrantes para señalar el valor de sus habilidades al empleador en el país de acogida. Esta circunstancia puede dificultar el acceso de los inmigrantes a los empleos en comparación con los autóctonos. En contraposi-

ción, cuando hay una recesión económica, la selección positiva de los inmigrantes cualificados en detrimento de otros que no lo están tanto, les permite tener un mayor control sobre el acceso a los empleos acordes a su formación. No obstante, las cualificaciones que los egresados obtuvieron pueden transferirse con menor esfuerzo al país de destino, debido a la elección de la estrategia de integración que les permite estar en contacto con miembros de la sociedad de acogida, así como adquirir ciertas habilidades sociales aculturadas. Ello aumenta el éxito social y laboral y, en consecuencia, el acceso a empleos deseables.

Los hallazgos del trabajo de van Tonder y Soontiens (2014) sugieren que el entorno de trabajo es el contexto social más probable para que se produzca la aculturación. Los resultados indicaron que las experiencias de los inmigrantes estudiados no diferían tanto a las de inmigrantes que se encontraban en otros países de destino. Consecuentemente, se concluyó que el contexto laboral y el propio puesto de trabajo son dos variables destacadas e influyentes en los ritmos del proceso de aculturación y la adaptación de los inmigrantes.

En el contexto del trabajo del país de destino, la información y el apoyo de otras personas permiten el acceso a las oportunidades laborales siendo piezas clave para lograr las aspiraciones ocupacionales. Este capital social añade un elemento puramente social e interpersonal a la empleabilidad y concede información e influencia al *demandante de la información* a través de las redes de contactos. De este modo, el tamaño de la red y su poder son dos características trascendentales que establecen el potencial de la información y la influencia facilitadas. Si la red de contactos es extensa y diversa culturalmente estará seguramente ajustada a la suma de información e influencia contenida dentro de dicha red, así como

a su utilidad. Cuando además las relaciones de la red son fuertes y establecen vínculos duraderos, la red confiere solidaridad y reciprocidad en la influencia que puede ejercer (Fugate et. al., 2004).

Finalmente, las redes de contactos tienen una relevancia agregada puesto que las relaciones que éstas contienen pueden comprender las organizaciones y el tiempo. En consecuencia, las redes sociales amplían la capacidad de las personas para identificar y ser consciente de las oportunidades laborales que ofrecen las organizaciones y que se ajustan a lo que el demandante de empleo espera encontrar en ese momento. Las personas que poseen atributos adaptables y actitudes de adaptación como la integración o la asimilación, interactuarán con mayor eficacia en estos entornos inciertos que aquellos que son menos adaptables o escogieron otras estrategias de aculturación. Además, ampliarán en mayor medida y de forma más efectiva su red de contactos que aquellos que son menos adaptables.

4. Variables contextuales

La movilidad laboral de los egresados españoles en la UE se incrementó debido a la recesión económica. Trabajar en otro país se convirtió en una oportunidad laboral para muchos. Los titulados que migraron a otras naciones europeas tuvieron que tener en cuenta el país en el que pretenden trabajar, ya que al ser un contexto diferente al español también lo será su mercado laboral. Para incrementar la posibilidad de ser empleable fuera de España se precisa tener en cuenta no sólo las posibilidades que ofrece el mercado laboral del país de destino sino los factores contextuales que pueden influir en el trabajo.

Los trabajadores precisan disponer de oportunidades e información sobre el país de destino para poder llevar a cabo sus propósitos de búsqueda de manera ajustada y, de esta forma, poder encontrar un empleo que se adecue a su formación y experiencia laboral. Por ello, es necesario tener en cuenta factores que pueden interferir en esa búsqueda y consecución de un empleo. Asimismo, cuando ya se está trabajando, se necesita información relevante y reutilizable del mercado laboral. De esta forma se pueden tomar decisiones fundamentadas sobre las opciones que el mercado laboral ofrece, para así escoger la que más se adecúe a las expectativas de cada persona.

Terminaremos de esta forma el capítulo, definiendo, a continuación, las variables contextuales del ámbito laboral que influyen en la relación entre las competencias generales y la empleabilidad de los titulados que están trabajando en otros países.

4.1. Contexto laboral del país de destino

En el proceso de incorporación al mercado laboral de los migrantes españoles intervendrán indudablemente las características estructurales de los países de origen. Esto es, las condiciones del mercado laboral del país de destino. En el proceso de integración en el nuevo ámbito laboral, se estima pertinente valorar cada contexto laboral en el que el egresado pretende encontrar un empleo (Bermúdez, 2010).

Siguiendo con la perspectiva de Bermúdez, en uno de sus estudios se analizó el papel y la importancia del entorno y el lugar de trabajo para el ajuste migratorio en el mercado laboral de destino. Pues ese ajuste en términos de estrategias de aculturación (Berry, 1997) en otros contextos sociales, que no son laborales, también se ha hecho patente en otras investigaciones (Berry, 2005a; Gui, Berry, & Zheng, 2012). Por ello, el presente estudio propone explorar la relevancia del contexto laboral conjuntamente con otras variables contextuales del modelo.

Para Portes y Börocz (1989) y Portes y Rumbaut (1990) existen factores contextuales no controlables por las personas. Entre ellos señalaron: las condiciones de salida o condiciones político-económicas del país de origen, la política internacional, los contextos de recepción en la sociedad de acogida, así como la historia de los primeros llegados y tipos de comunidades que han creado. De este modo, el contexto tiene influencia en la incorporación exitosa a los mercados laborales europeos escogidos.

En la investigación de Büchel y Frick (2005) se observaron algunos mercados laborales europeos (Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Luxemburgo, Irlanda, Italia, España y Austria) en los cuales el rendimiento de los inmigrantes era notablemente inferior al de la población local. De esta idea de partida se concluyó con la investigación que ese bajo rendi-

miento de los inmigrantes tenía su origen en materia burocrática propia de cada país que imponen restricciones a los inmigrantes. Una de las causas fue el contexto laboral del país de destino que determinaba el mayor o menor acceso al mercado laboral. Esto es, las características del mercado de trabajo del país y la aculturación de los sujetos determina su mayor o menor integración en el mercado laboral (Schwartz & Unger, 2010).

Finalmente, en el modelo conceptual de Vassou, Zopiatis y Theocharous (2017) se demostró el impacto positivo que pueden tener las relaciones interculturales en el lugar de trabajo dentro de las empresas locales del país de acogida. Los resultados afirman que el contacto previo con otros étnicamente diferentes influye en el desarrollo de esas relaciones interculturales en el contexto laboral. Lo cual propicia un contexto laboral favorecedor para los inmigrantes con actitudes más abiertas de los empleadores y empleados hacia los extranjeros.

4.2. Experiencia previa trabajando o estudiando en otro país

Sirviendo como nexo de unión la anterior variable moduladora, la investigación de Bernardi, Garrido y Miyar (2010) sobre las experiencias de los migrantes en el lugar de trabajo del país de destino resultaron escasas en la muestra que se analizó. Con respecto a la experiencia laboral previa, los migrantes construían marcos de referencia a partir del primer trabajo en el país extranjero escogido y sus primeras experiencias de trabajo en sus países de origen u otros países. Los resultados concluyeron que el lugar de trabajo en relación con las experiencias laborales previas en un país extranjero, ocupa una posición central en la aculturación de los migrantes (van de Vijver & Phalet, 2004).

Por otro lado, la experiencia laboral en Educación Superior se ha referenciado en numerosas ocasiones como un factor positivo y destacado en la transición de los graduados al mercado de trabajo (Allen & van der Velden, 2009, 2011; Blackwell, Bowes, Harvey, Hesketh, & Knight, 2001; Blasko, Brennan, Little, & Shah, 2002; Harvey, 2005; Knight & Yorke, 2003). Este impacto parece depender de diferentes variables, como el desempeño laboral en relación a los estudios que se cursan, la duración de esa experiencia laboral o incluso la capacidad de aprender y hacer una crítica en base a esas experiencias. Adicionalmente la experiencia laboral previa comporta unos efectos positivos tales como: mayores oportunidades de empleo adicional, mayor salario y satisfacción (Staff & Mortimer, 2007; E. Smith & Green, 2005), así como el desarrollo de competencias de movilidad (Allen & van der Velden, 2011).

El estudio de Monteiro y Almeida (2015) también examinó las experiencias previas trabajando fuera del ámbito académico, donde se concluyó que este tipo de *background* previo ayuda a manejar de mejor modo la transición al contexto laboral que la persona escoja. Otras investigaciones han concluido que la experiencia laboral es un aspecto bastante requerido y reconocido por los empleadores (Pierce, 2002; Yorke, 2004) y, en consecuencia, promueve la empleabilidad de los egresados en el nuevo contexto laboral.

Con respecto al propio desarrollo en el ámbito profesional de los estudiantes, combinar el trabajo con los estudios ayuda a comprender el mundo del trabajo de forma anticipada antes de insertarse laboralmente en el mismo (Beavis, Curtis, & Curtis, 2005). Si el estudiante trabaja durante sus años de estudio podrá complementar las competencias generales de su título con mayores habilidades y una mejor planificación que le facilitarán

la transición al mercado laboral (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & Finkelberg White, 2002). Asimismo, Creed, Patton y Prideaux (2007) evidenciaron diferencias significativas que favorecían al grupo de estudiantes con experiencias de trabajo previas en términos de toma de decisiones de su especialización profesional, madurez y autoeficacia profesional.

Finalmente, Sosa y Zubieta (2015) encontraron que tener una experiencia anterior estudiando en un país extranjero como estudiante Erasmus, ayuda a adquirir mayor conocimiento, competencias y confianza en sí mismos para trabajar tanto en el país de origen como en otros contextos. En consecuencia, este tipo de estudiantes tiene mayores posibilidades de encontrar un empleo debido a su aprendizaje internacional.

4.3. Tiempo de la estancia

Según Dustmann y Görlach (2016), una parte de inmigrar a otro país pasa en algún momento por que la persona tiene que elegir la duración de la migración acorde a sus intereses e implicaciones en el mercado laboral del país de destino. Se añade que Torres y Rollock (2004) consideran también el tiempo de residencia como parte de esa adaptación al nuevo país.

En Alemania Bauer y Sinning (2011) realizaron un estudio donde se argumenta que existen diferencias notorias entre en los niveles de ingresos y la situación laboral entre autóctonos e inmigrantes. En esta investigación se sugiere que el ingreso de dinero con el trabajo que desempeñan y la consecución de empleo de los inmigrantes están influidos en gran medida por la temporalidad del proyecto migratorio. Cuando un inmigrante permanece mayor tiempo en el país de destino tiene más posibilidades de obtener un puesto de trabajo acorde a sus expectativas y forma-

ción y con un salario más elevado en comparación con los inmigrantes que acaban de llegar a ese país.

Como se indica en Strauss y McGrath (2017), en el *The Temporary Foreign Worker Program* (TFWP), los empleadores que no han sido capaces de contratar a ciudadanos canadienses o personas con residencia permanente en este país para puestos de trabajo, tienen un programa que hace posible contratar trabajadores cualificados de otros países que estén residiendo o no en Canadá. Estos inmigrantes pueden estar trabajando para otro empleador o tener un permiso de trabajo abierto para trabajar por todo Canadá.

Con respecto a la temporalidad de la estancia, mientras que la mayoría de los trabajadores extranjeros temporales son contratados para atender una necesidad específica de trabajo a corto plazo, algunos trabajadores extranjeros temporales que fueron inicialmente a llenar una vacante temporal pueden pasar a la residencia permanente si cumplen ciertos requisitos relacionados con la permanencia en el país: experiencia previa en el país a tiempo completo o haber pasado un programa para obtener la residencia permanente (*Provincial Nominee Program*).

Procediendo de esta forma las políticas del país de destino se aseguran integrar laboralmente a extranjeros con mayores perspectivas de permanencia en el país, desfavoreciendo, por tanto, a los que tienen un proyecto migratorio temporal.

4.4. Tipo de trabajo

Cuando se quiere estudiar el desempeño que una persona puede hacer en su puesto de trabajo o de quienes buscan empleo, un problema común que se encuentra en la literatura es la existencia de desajustes entre la forma-

ción que una persona recibe y el tipo de trabajo que posteriormente desempeña (McGuinness, 2006; Piracha & Vadean 2013). Este trabajo de tesis se centrará en el desajuste horizontal, entendido como la relación entre el área de estudios y el ámbito o sector de actividad donde el titulado universitario se encuentra empleado (Robst, 2007; Ghignoni & Verashchagina, 2014; Verhaest et al., 2017).

Este desajuste se puede reducir o acrecentar con el capital humano. Esto es, las personas desempeñan un papel destacado en el mercado laboral y éstas pueden obtener un empleo que coincida con sus cualificaciones. También se puede dar el caso de que estas mismas personas acepten trabajos que requieran un nivel de formación menor que el que tienen. Esta aceptación de trabajos por debajo de sus cualificaciones se debe, en muchos casos, a un largo período de tiempo y/o dificultades económicas. En este último escenario se puede generar un desajuste en el mercado laboral al haber personas trabajando en ocupaciones para las cuales están sobrecualificadas (Kalfa & Piracha, 2018).

En este sentido, las migraciones laborales o la *fuga de cerebros* (o la pérdida de capital humano cualificado de un país) han sustentado la capacidad de las personas de viajar para encontrar el tipo de trabajo acorde a su formación o simplemente encontrar un trabajo. Asimismo, los migrantes que buscan trabajo y tienen un nivel educativo alto pueden experimentar problemas en el mercado laboral relacionados con diversos factores: género, edad, nacionalidad, estatus migratorio, tipo de formación, entre otros (Dolado, Jansen, Felgueroso, Fuentes, & Wölfl, 2013; Pethe, 2007). Por tanto, se vuelve a poner en el punto de mira el desajuste entre el capital humano y el tipo de empleo. De esta forma, muchos migrantes cualificados tienen que renunciar a trabajar en un empleo acorde a su titulación

y verse *descualificados* por el mero hecho de tener la condición de migrante. Algunos migrantes con educación terciaria experimentan dedicación profesional y sobrecualificación y solo encuentran trabajos precarios, con salarios bajos y unas condiciones laborales muy exigentes (Landolt & Thieme, 2018).

Consecuentemente, el tipo de trabajo puede contribuir a que los graduados utilicen en mayor o menor medida las competencias aprendidas, a la vez que variarán sus percepciones de empleabilidad.

Tras la revisión de la literatura y la explicación de los antecedentes y el estado de la cuestión, el objetivo del siguiente capítulo se centra en encontrar el listado de competencias generales con las que se va a trabajar en el estudio empírico. De este modo, se podrá poner en relación con el resto de variables objeto de estudio. Para ello, se compararán las memorias de verificación de los programas de Grado de las universidades seleccionadas que darán lugar al listado de competencias final.

CAPÍTULO II: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

Las competencias generales son equiparables a todas las titulaciones de Grado españolas puesto que no son competencias específicas de cada formación, sino que son compartidas para todas ellas. Realizar una selección de las más destacadas permitirá hacer más comparables a las diferentes titulaciones de este nivel en base a este tipo de competencias. Este análisis comparativo también puede servir como una herramienta o una lista de verificación en el desarrollo de competencias generales para los programas de Grado.

Una de las reformas del Proceso de Bolonia para la convergencia entre los estudios de Educación Superior de diferentes países de Europa fue la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones. Aunque las universidades tienen libertad para diseñar sus programas de estudios, la convergencia europea de este proceso propuso que todas las titulaciones del EEES pudieran ser reconocidas. Un elemento que contribuye a la comparabilidad de estos programas son las competencias generales que se asocian a los contenidos de estos estudios. Esta propuesta de formación por competencias generales y también específicas para cada titulación quedó reflejada en el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (último cambio en el RD 43/2015).

Desde que se hiciera efectivo en España el Plan Bolonia en 2010, se hace pertinente volver a analizar si los planes de estudios diseñados en base a competencias están siendo efectivos. Consecuentemente, es de

especial importancia la evaluación de los resultados de aprendizaje en estudiantes universitarios. Por lo que la formación debe de estar bien diseñada para poder garantizar la calidad en el EEES y potenciar la empleabilidad de éstos, además de facilitar su transición al mundo laboral. Este tipo de revisión y evaluación de las competencias generales genera desafíos necesarios para los sistemas de Educación Superior en Europa, incluyendo el de España. No obstante, se hace necesaria una primera aproximación comparativa en España con estas titulaciones de Educación para así poder, en un futuro, generalizar los resultados que se obtengan en otras titulaciones de Grado españolas y del EEES.

Para poder extraer el listado de competencias generales que se trabajará a lo largo de la investigación, ha sido necesario realizar una revisión de documentos normativos y de las titulaciones de Grado seleccionadas. Ello ha permitido concluir con una comparativa de las memorias de verificación de las titulaciones de Educación de varias universidades españolas con las cuales se ha convergido en el listado definitivo de las competencias generales objeto de estudio.

5. Marco legal de las competencias generales

El proceso de convergencia de la Educación Superior en Europa supone un desarrollo normativo de todas las universidades del EEES. Las competencias forman parte de los planes de estudios de las titulaciones universitarias y han de estar contempladas y reguladas en las diferentes normativas que hacen referencia a los planes de estudio de Grado.

5.1. Normativa europea y española durante el Proceso de Bolonia. La importancia de las competencias generales en Educación Superior

El Tratado de Maastricht de 1992 fue una de las referencias fundamentales para que en la UE se llevaran a término cambios importantes a nivel de organización e instituciones, especialmente en el ámbito educativo. En concreto, en los artículos 126, 127 y 128 se referencian las competencias que se han de articular en esta misma área en todos los estados miembro.

El reto comenzaba por aunar los planes de estudio de 47 países con fecha tope en el año 2010. Para llevarlo a término se analizó la situación en varios informes para llegar a una convergencia. La Declaración de la Sorbona de 1998 y de Bolonia de 1999 (de ésta última se le otorga el nombre al proceso), analizan profundamente el estado en el que se encuentra el EEES y los objetivos a alcanzar para hacer efectivos los acuerdos pactados en el presente proceso. Asimismo, el informe Delors (Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, 1996), de Dearing en Gran Bretaña (1997), de Attali et al. en Francia (1998), el de Bricall en

España (2000) y la Convención de Salamanca (2001), procuraron hacer visible esas metas planteadas por las dos declaraciones anteriores y que fueron debatidas en diversas conferencias para discutir su futura utilidad y eficacia.

Lo destacable de estos informes es que todos coinciden en la urgencia de repensar la Educación Superior para la adecuada preparación de ciudadanos europeos que tengan que hacer frente a demandas de un mundo globalizado. De este modo, una preparación universitaria más integral obligará a incorporar en los diseños de las titulaciones, no solo competencias profesionales específicas, sino también competencias generales como piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Comunidad Europea (2007) incorpora una serie de competencias genéricas consideradas clave, con las que se puede aprender de forma permanente y adaptarse mejor a los cambios que se presenten en el contexto laboral. Es por ello que se consideran a estas competencias una herramienta básica que contribuye al fomento de la empleabilidad en una sociedad global que está marcada por las relaciones internacionales en el trabajo. En esta dirección, las competencias generales para los nuevos títulos ya se reflejaron en la Comisión Europea (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Además, en la Declaración de Bolonia, se reiteraba en la necesidad del diseño de un listado de competencias que preparase a los europeos para poder enfrentarse a los retos de la Sociedad del Conocimiento.

Consecuentemente, se crearon las *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework del 2004* (Comunidad Europea, 2007). Basándose en esas competencias generales, la Comisión Eu-

ropea elaboró un listado con ocho competencias teniendo en cuenta todos los niveles formativos de grado, máster y doctorado del EEES. Se focalizan en el dominio de lenguas extranjeras, competencias en diversas ciencias y TIC, las competencias sociales y cívicas, el conocimiento de diferentes culturas y la emprendeduría. Estas competencias son destacadas y nombradas dentro del programa *Education and Training* del 2010 y del 2020 (v. Comisión Europea, 2004 & 2009, respectivamente) por su pertinencia y utilidad a la hora de ser implementadas en las instituciones para el aprendizaje de los universitarios europeos.

A través de las manifestaciones de los Ministros de Educación de los diferentes países de Europa que se iban uniendo al proceso de Bolonia, se aprecia una mayor conceptualización y concreción de los objetivos a conseguir en el marco del EEES, en general, y en concreto en relación a las competencias de carácter más genérico.

Finalmente, la Declaración de Lovaina (2009) asentó al aprendizaje permanente con las premisas acordadas en las otras declaraciones, para centrarse en mayor medida, en los mercados laborales que tienen en consideración a las competencias generales. Por tanto, para conectar el mundo laboral con el académico, se hace necesario invertir tiempo para escoger las competencias más demandadas por los diferentes mercados europeos e integrarlas en los planes de estudio.

En definitiva, incluir a las competencias generales se contempla como fundamental a lo largo de la revisión normativa de todo el proceso de Bolonia, pues según Valle (2006), la Declaración de Praga (2001) ya apostaba por las competencias como la clave de unión de los valores europeos comunes y de la pertenencia a un espacio social y cultural común. Esto mismo se reafirmó en el Comunicado de Berlín (2003), en el cual

uno de los requisitos era definir las cualificaciones de cada sistema educativo en términos de competencias. En el Comunicado de Bergen (2005) y el Comunicado de Londres (2007) también se hicieron efectivas las medidas que se acordaron en las anteriores declaraciones para las cualificaciones nacionales de cada país. De esta forma, comparabilidad y transparencia serían los ejes de los títulos dentro del EEES, los cuales serían apoyados por las políticas de Educación Superior.

El Proceso de Bolonia ha ampliado el plazo de cumplimiento de sus objetivos hasta 2020 para todas las universidades del EEES, ya que, en la primera revisión de esta convergencia en el año 2010, en la Declaración de Budapest-Viena, se terminó la primera fase del proceso quedando propuestas que cumplir. En cada reunión se abordan los temas que se van acordando para cumplir todas las propuestas pendientes del proceso Bolonia antes del 2020. La última reunión tuvo lugar en Ereván (Armenia) en el año 2015.

Además, recientemente, la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) convocó a profesores y autoridades académicas en una reunión en febrero de 2018 en Salamanca (España) para estudiar el papel que las universidades deben desempeñar para apoyar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030¹¹. En el objetivo de *Educación de calidad* destaca la figura de la universidad como institución que puede ayudar a aumentar notablemente el número de personas que tienen las competencias necesarias para insertarse laboralmente, un trabajo digno y la posibilidad de poder emprender.

¹¹ Página web del Gobierno de España para la Agenda 2030. *Objetivo 4. Educación de calidad*: <https://www.agenda2030.gob.es/es/objetivos/objetivo-4-educaci%C3%B3n-de-calidad>

En el contexto español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se hace eco del marco de referencia delimitado por el Proceso de Bolonia en materia de competencias y dentro del EEES. Por su parte, los libros blancos de cada título han sido otro apoyo en este cambio con un trabajo en red en España llevado a cabo por varias universidades. La meta sería ayudar en la adaptación de los grados a las condiciones de Bolonia.

En 1988 se firmaba la Carta Magna en España que facilitaría la planificación de una futura movilidad de los estudiantes, la autonomía de las universidades y la defensa de derechos de los estudiantes universitarios. Sin embargo, no fue hasta 1998 cuando se empezó a hacer realidad el modelo de universidad del EEES compartido con el resto de Europa. De este modo, y tras la firma de la Declaración de Bolonia (1999) se comenzó con el proceso que todavía en la actualidad sigue en marcha (Jiménez Márquez, Ramos Pardo, & Ávila, 2012).

Se comenzó entonces con la adaptación al EEES de las enseñanzas universitarias en España y, poco a poco se ha ido materializando este cambio (Fernández Díaz, Carballo, & Galán, 2010). Las universidades españolas se regían por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Esta normativa permitió ampliar las relaciones con otras universidades europeas.

En el mismo año que la Declaración de Bolonia, el informe *Universidad 2000* (Bricall, 2000) siguió apostando por una transformación más radical en las universidades españolas. Por ello, uno de los ejes centrales de este informe en España era la apuesta por la movilidad, además de la calidad educativa. Para poder regular a nivel normativo todos estos propósitos, se derogaba la ley LRU y en diciembre de 2001 se aprobaba la

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). Esta última ley sería modificada unos años más tarde por la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU).

Si se quería mejorar la calidad del sistema educativo universitario y converger nuestro sistema con el EEES se tenía que crear un organismo que hiciera controles periódicos para garantizar estas condiciones. Así fue como se fundaba en 2002 la ANECA. Esta institución se encargaba y se encarga de establecer y hacer públicos el proceder y los criterios de las guías para la verificación de los títulos oficiales adaptados al EEES. Con este fin se estableció el programa VERIFICA, para poder evaluar las memorias que presentaban las universidades de los títulos nuevos o adaptados (Jiménez et al., 2012).

Por ello a partir del 2003 con el Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) *La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* y la formalización de las nuevas enseñanzas con el Real Decreto 1393/2007, se explicitó la necesidad de apostar por esta línea de trabajo para reformar las titulaciones del EEES. No obstante, hasta que no se implantó la Ley Orgánica 4/2007, modificando a la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), España no terminó de cumplir esta reforma de aunamiento del EEES y reformar todo el sistema de Educación Superior del país acorde al proceso Bolonia. En este proceso de reforma del sistema universitario en España no sólo se cambió los años de duración de los grados y posgrados y la organización de los mismos, además se modificó su contenido. Parte de ese contenido consistió en integrar en los planes de estudio las competencias generales y específicas acordes a cada titulación.

En Eurydice se publicó en 2002 el libro *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education* dentro del marco del

programa SÓCRATES y con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Eurydice, 2002). Este concepto de competencias ya se empieza a desarrollar desde la educación obligatoria revisando la normativa de educación española. El documento recoge una clasificación de las competencias más importantes según informes elaborados por los Estados Miembros de la UE (Valle, 2004). La esencia de este libro reside en la apuesta de unas competencias que se consideran esenciales para poder vivir y tener unas mínimas posibilidades de éxito a nivel profesional, personal y social en cualquier contexto.

Volviendo al Documento Marco (MECD, 2003), éste añadió la información que a continuación se cita en relación a estos nuevos planes de formación universitarios:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo (p. 4).

Por su parte, años más adelante, en el Real Decreto 1393/2007 se expondría lo siguiente en las mismas líneas que el Documento Marco (MECD, 2003):

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (p. 4).

Las competencias son una de las piezas fundamentales para poder comprender lo qué se ha llevado a cabo en el proceso de Bolonia (Ayuga, González García, & Grande, 2010). Éstas han contribuido a articular un novedoso sistema de enseñanza en la universidad española y el resto de universidades del EEES. Según Rué (2008) la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje han ido transformándose a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se ha pasado de asimilar conocimientos teóricos y saber reproducirlos a tener que adquirir una serie de competencias para posteriormente ponerlas en práctica en el contexto laboral pertinente.

En el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se señalan competencias transversales basadas en los Descriptores de Dublín (Joint Quality Initiative, 2004). Éstos son competencias generales que han de ser adquiridas a lo largo de toda la formación en el ámbito universitario: grado, máster y doctorado. Circunstancia que se haría eco más tarde en el Preámbulo del Real Decreto 55/2005 donde se manifestó el propósito de ofrecer una formación en el ámbito universitario fundada en conocimientos transversales relacionados con el desempeño de su futura profesión para facilitar una pronta transición al mercado laboral. También la propuesta del MEC (2006) señaló en su apartado 14 que a causa de la adquisición de este tipo de competencias se puede facilitar la movilidad de estos estudiantes antes y después de su periodo formativo.

Tras estas normativas, la ANECA sentó las bases de las condiciones para poder verificar los nuevos títulos oficiales de grado y máster, donde había que introducir la composición exacta de las competencias de cada título, y su posterior evaluación (ANECA, 2009).

5.2. Las titulaciones de Grado en Educación: sus Libros Blancos, competencias generales y normativas

Las titulaciones que se han escogido para realizar este estudio son grados universitarios del área de conocimiento de la educación y, en concreto de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Se analizarán las competencias generales de estas cuatro titulaciones: Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía, Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria. En los Libros Blancos de las titulaciones de Grado seleccionadas (ANECA 2004, 2005) se hace referencia a las competencias generales como *competencias transversales* o *genéricas* utilizando indistintamente estos términos como sinónimos de las competencias generales.

La selección se ha realizado de esta forma dado que al pertenecer los grados a la misma área y rama de conocimiento se comparte un mayor número de competencias generales entre sus planes de estudio. De este modo, se puede analizar con mayor precisión el primer objetivo de la tesis, esto es, comprobar si las competencias generales comunes de titulados de la misma área y rama de conocimiento influyen positivamente en su empleabilidad.

5.2.1. Magisterio en Educación Infantil y Primaria

5.2.1.1. El Libro Blanco y las competencias generales

Un rol tradicional de la profesión de maestro que no esté adaptada a las exigencias del nuevo contexto europeo no permitirá a los nuevos egresados integrarse en alguno de los mercados laborales de la UE. Se ha de realizar, por tanto, una formación que esté enriquecida de competencias que se pongan en relación con situaciones de la vida real (Rué, 2008).

Puesto que magisterio es una profesión regulada, las universidades deben tener en cuenta unos requerimientos mínimos para diseñar la memoria de verificación. Dichos requerimientos se encuentran regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre para Maestro en Educación Primaria y por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre para Maestro en Educación Infantil. Estas órdenes afectan fundamentalmente a tres aspectos de la memoria: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

En referencia a las competencias del Libro Blanco de Magisterio, (ANECA, 2005, p. 84) con la estructura competencial del Proyecto Tuning (González Ferreras & Wagenaar, 2006), se establecieron las competencias generales que se contemplan actualmente las titulaciones de Magisterio Infantil y Primaria:

Instrumentales

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento de una lengua extranjera
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Personales

- Trabajo en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional

- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético

Sistémicas

- Aprendizaje autónomo
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medioambientales

5.2.1.2. Normativa que rige en ambos títulos

Primeramente, en Magisterio de Educación Infantil, los documentos más importantes a tener en cuenta son:

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE nº 305, viernes 21 de diciembre, página 52846).

- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE nº 312, sábado 29 de diciembre, páginas 53735-53738).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE nº 4, jueves 4 de enero de 2007, páginas 474-482).

Por otra parte, para Magisterio de Educación Primaria, se ha de atender a la normativa que se muestra a continuación:

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 305, viernes 21 de diciembre, páginas 52846- 52847).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 312, sábado 29 de diciembre, páginas 53747-53750).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE nº 293, viernes 8 de diciembre de 2006, páginas 43053-43102).

Como se puede observar las dos titulaciones tienen normativas estatales similares, siendo los Reales Decretos los que marcan en mayor medida la diferencia en los planes de estudio.

5.2.2. Pedagogía y Educación Social

5.2.2.1. El Libro Blanco y las competencias generales

Ambas titulaciones comparten Libro Blanco y ello se puede deber a que los términos *pedagogía* y *educación social* se han utilizado sin distinción. Para diferenciarlos, Pérez Serrano (2003) define la Pedagogía Social como una ciencia y a la Educación Social como un ámbito de intervención que se encuentra de esta ciencia:

(...) la Pedagogía Social se entiende como la ciencia de la Educación Social, que estudia las cuestiones inherentes tanto a la socialización de los individuos, como a la inadaptación de los mismos, y está orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y fundamentalmente práctica. Por otro lado, la Educación Social hace referencia a un concepto amplio y abarcador que engloba la educación cívica y política. Constituye un aspecto importante de la formación integral —tanto individual, como social— de la persona. (Pérez Serrano, 2005, p. 11)

Son varios los autores que relacionan también la pedagogía social con la educación y la sociedad (M. Arroyo, 1985; Luzuriaga, 1968; Hermoso, 1994; Ortega, 2005). Éstos ponen el acento en estos dos últimos términos como partes indisociables de esta disciplina.

Este nexo de unión se acrecienta en Pedagogía y Educación Social debido a que son dos profesiones que no están reguladas y sus perfiles profesionales son muy próximos, por lo que las competencias que han de

ser compartidas. Los planes de estudio de ambos grados también son similares por el mismo motivo (Caride, 2008). Ya desde antes del Plan Bolonia se ofrecía como segundo ciclo complementario a la diplomatura de Educación Social, la licenciatura de Pedagogía. Al ser dos titulaciones de educación con planes de estudios y competencias similares, los estudiantes tenían convalidado el primer ciclo de Pedagogía y sólo tenían que realizar dos años más de estudios de Pedagogía para obtener la licenciatura. Además, a pesar de ser dos profesiones que no están reguladas, sí que son categorías profesionales reconocidas ya que para ejercer la profesión se ha de estar en posesión de un título universitario de grado específico.

Para terminar, se presentan las competencias mostradas en ANECA (2004, p. 142) de los dos grados con la estructura del Proyecto Tuning (González Ferreras & Wagenaar, 2006):

Instrumentales

- Capacidad de análisis y síntesis
- Organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
- Comunicación en una lengua extranjera
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
- Gestión de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones

Interpersonales

- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos

- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético

Sistémicas

- Autonomía en el aprendizaje
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
- Gestión por procesos con indicadores de calidad

5.2.2.2. Normativa que rige en cada título

El Grado en Educación Social es una titulación relativamente nueva en nuestro país, ya que fue aprobada como diplomatura en 1991 (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991).

Se publicó la Resolución de 14 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior del Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social.

Esta titulación va siendo reemplazada progresivamente por el grado de la misma titulación en cada universidad que lo oferte. En el caso de esta titulación nos encontramos con dos hechos destacados que condicio-

nan el proceso de convergencia europea dentro del EEES. En primer lugar, la amalgama de titulaciones de Educación Social que hay en las universidades europeas y, en Educación Superior en general. En segundo lugar, hay una falta de consenso por parte de la UE para establecer una normativa común que regule una titulación de Educación Social para todas las universidades pertenecientes al EEES (March Cerdà, 2007), pues actualmente no es una profesión regulada. Esto se debe a los diferentes tipos de realidades sociales de cada país de la UE y de sus tradiciones en materia educativa y pedagógica.

El grado de Pedagogía es una titulación con mayor trayectoria y antigüedad. No obstante, la propuesta de título de Graduado en Pedagogía de cada universidad española sustituye al título de Licenciado en Pedagogía del actual Catálogo de Títulos Oficiales, plan de estudios aprobado por la Resolución de 21 de septiembre de 1993, publicado en el BOE el 16 de octubre de 1993.

Igualmente, la Resolución de 14 de septiembre de 2015 de la Dirección General de Política Universitaria, publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior del Título Universitario Oficial de Licenciado en Pedagogía.

6. Análisis de las competencias generales comunes en los títulos de grado en Educación de las universidades españolas

6.1. Criterios de selección de las universidades: Universitat de València (UV), Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Para llevar a cabo el análisis de las competencias generales se han seleccionado diversas universidades utilizando el mismo criterio que se han utilizado en otros estudios como el de Ramos Pardo, Ávila, y Jiménez Márquez (2011). Se escogieron las universidades con puntuaciones más altas a nivel nacional e internacional acorde con la publicación en 2016 de los dos listados internacionales que seguidamente se mencionan. Se ha extraído, por un lado, la información del *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), elaborado actualmente por la *Shangai Ranking Consultancy* y, por otra parte, el Ranking Web de Universidades del Mundo, diseñado por el Laboratorio de Cibermetría del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC.

Al elegir las tres universidades españolas, se ha tenido en cuenta que entre sus planes de estudios publicados en el BOE estuvieran contemplados los cuatro grados objeto de estudio de esta tesis: Educación Social, Pedagogía, Magisterio Infantil y de Educación Primaria. Según el ranking ARWU en la edición 2016 las posiciones de las tres universidades (UV,

UCM y UAB) eran un tanto inferiores al Ranking Web del CSIC 2016¹². No obstante, comparando los listados nacionales dentro de estos dos rankings se observa que no hay tanta diferencia de posiciones y que podemos situar a las tres universidades entre las primeras de España, pues se encuentran entre las doce primeras. Las posiciones de los listados se pueden comparar en la Tabla 4.

Tabla 4

Comparación del ranking ARWU y el de las Universidades del Mundo del CSIC 2016

Universidades	ARWU	Ranking Nacional (datos ARWU)	CSIC	Ranking Nacional (datos CSIC)
Universitat de València (UV)	401-500	10-12	170	5
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	301-400	4-9	151	3
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	301-400	4-9	168	4

Fuente: Elaboración propia.

Se plantea la necesidad de revisar las competencias generales que pueden ser utilizadas en contextos de trabajo fuera de España y de este modo mejorar los planes de estudio de las titulaciones a analizar (E. Arroyo, 2016). Esta mejora puede ayudar a formar con mayor calidad a los estudiantes de las titulaciones de educación y a potenciar sus compe-

¹² La elección de universidades se realizó en el año 2016, antes de realizar el trabajo de campo. Por lo que los rankings utilizados fueron los más actuales del momento.

tencias generales, las cuales pueden ayudar a integrarse en un mercado laboral europeo.

Considerando los datos de ambos rankings y teniendo en cuenta que, con una población de 786.189 habitantes, Valencia es la tercera ciudad y área metropolitana más poblada de España, por detrás de Madrid y Barcelona (INE, 2015); se seleccionan finalmente, estas tres universidades para analizar las competencias generales de sus planes de estudios: Universidad Complutense de Madrid; Universidad de Valencia, y Universidad Autónoma de Barcelona.

6.1.1. Criterios de selección y definición de las competencias generales de las memorias de verificación

Debido a la necesaria adquisición de las competencias que llevan a la obtención de un título de grado, entre otras cualificaciones, se presentará a continuación la selección y agrupación detallada de las competencias que posteriormente se evaluarán. En el Real Decreto 1393/2007 también se explicita que las competencias y su adquisición han de ser el eje central, así como la evaluación de las mismas:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. (p. 44137)

Por otra parte, las competencias generales que figuran para las titulaciones de grado están reguladas también por el Real Decreto 1027/2011

(Artículo 6), diseñadas a partir de los Descriptores de Dublín (Joint Quality Initiative, 2004).

Por ello, se presentan las competencias generales de cada titulación comunes a las tres universidades comparando las memorias de verificación de los grados de cada universidad (especificadas con su normativa en los apartados de las titulaciones). Estas memorias de verificación están aprobadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En primer lugar, la selección del listado final de competencias generales se elaborará examinando las competencias generales de las titulaciones contempladas en los Libros Blancos de cada título de Grado: Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005), Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004). Todas las competencias se citan en la sección anterior y están estructuradas en tres subgrupos (instrumentales, interpersonales y sistémicas), al igual que en la distribución de las competencias generales que se dispone en el Proyecto Tuning (2009) y en González Ferreras y Wagenaar (2003, 2006).

En segundo lugar, se tomará en consideración como criterio de selección el listado de las competencias generales que el Proyecto Tuning (2009) realiza, debido a que la selección y distribución de competencias de este proyecto fueron la base para la elaboración de las listas de competencias de los Libros Blancos antes mencionados (Tabla 5).

En tercer lugar, se realizará un análisis comparando de las memorias de verificación agrupando las competencias generales comunes de las tres universidades acorde al contenido similar de los enunciados (significados parecidos), como en la investigación de Thoilliez y Poveda (2012) donde se analizaron las competencias generales de una asignatura común a los

cuatro grados que se van a revisar en esta tesis. Es decir, se agrupan las competencias por la semejanza de los enunciados de las competencias de cada universidad y, posteriormente, a ese grupo de competencias se le dará la misma denominación. Esto es, se le dará el nombre de una de las competencias generales Proyecto Tuning (2009).

Tabla 5

Competencias generales del Proyecto Tuning

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Capacidad de organizar y planificar • Conocimientos generales básicos • Conocimientos básicos de la profesión • Comunicación oral y escrita en la propia lengua • Conocimiento de una segunda lengua • Habilidades básicas de manejo del ordenador • Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) • Resolución de problemas • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y Autocrítica • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad • Habilidad de trabajar en un contexto internacional • Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad de aprender • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) • Liderazgo • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países • Habilidad para trabajar de forma autónoma • Diseño y gestión de proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Preocupación por la calidad • Motivación de logro

Fuente: Proyecto Tuning (2009).

En la comparación de las competencias se observó que, antes de la denominación de las mismas, cada una tenía una identificación del tipo de competencia que es y la posición que ocupa en el listado. Así, por ejemplo, la competencia *CG16 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual* (Magisterio en Educación Infantil de la UV), sería la Competencia General número 16 (CG16). Además, se contemplan otras identificaciones, pues en el Proyecto Tuning (2009) se las denomina *competencias genéricas* y en los Libros Blancos (ANECA, 2004, 2005) además de genéricas, también se las identifica como *competencias transversales*. Puesto que las memorias de verificación de las titulaciones han extraído el listado de competencias de los Libros Blancos, las identificaciones van variando dependiendo de la memoria que se revise. De esta forma, si se revisan las memorias de verificación de la UV se encontrará la identificación Competencia Genérica (CG); en las memorias de la UCM se puede encontrar Competencia Transversal (CT) o Competencia Genérica (CG); y en las memorias de la UAB se plasman como Genéricas (G) o Transversales (T).

Se han encontrado competencias que se repiten en dos grupos o más a lo largo de la tabla de competencias de cada titulación. Esto se debe a que su enunciado contiene dos ideas asociadas a dos competencias diferentes del Proyecto Tuning (2009) y a más de una competencia de las otras dos memorias de verificación que se comparan. Al ser un enunciado extenso suele haber frases subordinadas o conjunciones que unen dos competencias. En los enunciados de las competencias generales que sean excesivamente largos prevalecerá la idea principal del contenido de la frase para la agrupación de la competencia con otras de las otras dos memorias de verificación. Si en el enunciado se puede observar claramente que hay

una unión de dos competencias por medio de una conjunción, primero se tendrá en cuenta la primera competencia del enunciado para realizar la agrupación y luego la segunda para hacer otra agrupación.

Por otro lado, para definir una agrupación de competencias comunes, en algunos casos, se han tenido que utilizar dos competencias del Proyecto Tuning (2009), ya que las competencias comunes de las tres universidades presentaban dos ideas centrales que hacían referencia a dos competencias del proyecto.

A cada grupo de competencias generales comunes seleccionadas se le asignará una de las competencias generales del Proyecto Tuning (2009). Los enunciados del listado final de competencias de la tesis se extraerán de los que se presentan en la Tabla 5. Para realizar la agrupación y denominación de las competencias generales de los grados escogidos se ha procedido de forma análoga al mapa de competencias generales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Sánchez-Elvira, 2008). En la investigación se propuso este mapa para todos los egresados de la UNED, independientemente de la titulación que hayan estudiado. En el diseño de este listado incluyeron titulaciones de Educación como Educación Social y Pedagogía y se agruparon las competencias generales por áreas competenciales.

Finalmente, tras la comparación de las memorias de verificación y la asignación de competencias, se procederá a elaborar el listado de las competencias generales del Proyecto Tuning (2009) y de González Ferreras y Wagenaar (2003, 2006) comunes a todas las memorias comparadas de las universidades, las cuales serán definidas a partir de la revisión de la literatura para cada denominación. Las competencias que no son comunes

en las tres memorias de verificación de cada Grado analizado se han descartado, no incluyéndolas en el listado final.

En resumen, el *procedimiento de análisis documental para comparar las memorias de verificación* de las universidades seleccionadas es el siguiente:

- 1) *Selección de las competencias generales comunes* de los verificados en base al listado de este tipo de competencias del Proyecto Tuning (2009).
- 2) *Se agrupan las competencias que son comunes de acuerdo a si el contenido de sus enunciados o las denominaciones son similares.* A ese grupo de competencias se les designará del mismo modo, con uno de los nombres de las competencias generales del Proyecto Tuning (2009). Ha habido casos en los que la memoria de la titulación tiene dos competencias iguales, pero con descripción similares. En ese caso, se incluyen juntas para definir a la competencia general de Tuning (por ejemplo, en Tabla 6, en la competencia *Trabajo en equipo* de Tuning, la memoria de la UV tiene dos competencias iguales para la misma titulación).
- 3) *En la agrupación se tiene en cuenta si la denominación* de una, dos o las tres competencias de las memorias de verificación contienen un enunciado que hace referencia a dos competencias del Proyecto Tuning (2009):
 - Si es *una o dos las competencias* con esta casuística: para hacer su primera agrupación se tendrá en cuenta primero una competencia de su definición y, después se la agrupará de

acuerdo a la segunda competencia que no se ha tenido en cuenta para la primera agrupación (o no se tiene en cuenta la segunda competencia porque en las otras dos memorias de verificación no aparece). Se puede encontrar un ejemplo en la Tabla 7, en la competencia *Trabajo en equipo* de Tuning, en las competencias de la memoria de la UV y la UCM.

- Si son *dos o tres competencias* de las memorias las que presentan esta circunstancia y las dos competencias Tuning que contienen cada una son iguales, se las agrupa en un grupo definido por esas dos competencias del Proyecto Tuning (2009). Un ejemplo puede ser el de la Tabla 6 con las competencias Tuning de *Capacidad de análisis y síntesis* y *Capacidad de crítica y autocrítica*. Siguiendo el ejemplo anterior de la Tabla 6, también podemos encontrar que una memoria de verificación (la de la UAB) a parte de tener la competencia que engloba a dos competencias Tuning (T02), se añade otra competencia del mismo verifica que refleja una de las dos competencias que define el grupo (la G01 para la *Capacidad crítica y autocrítica* de Tuning).
- Pueden darse *los dos casos anteriores juntos*: la definición de un grupo por dos competencias Tuning y que cada competencia de los tres verificados contenga las dos competencias Tuning. Además de haberse añadido otra competencia de los verificados que haga referencia a una competencia Tuning que denomina al grupo (ejemplo en la Tabla 6 para el grupo definido por las competencias Tuning *Habilidades de gestión de la información* y *Habilidades de investigación*).

- 4) *Elaboración del listado de las competencias generales* comunes a las memorias de verificación de las cuatro titulaciones en base a los grupos denominados con las competencias del Proyecto Tuning (2009). Las trece competencias generales del listado no están presentes en los verificados las cuatro titulaciones de Grado de las tres universidades. No obstante, cada competencia seleccionada aparece, al menos, en dos titulaciones de las tres universidades. Algunos de los nombres de las competencias de Tuning se cambiarán en el apartado que las define, debido a que se pretende expresar de una forma más clara el sentido y significado de cada competencia general del listado.

6.1.2. Grado en Magisterio de Educación Infantil

Se comenzará exponiendo la normativa que en cada universidad rige este título de graduado:

- **UV:** Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 11, de 13 de enero de 2012, páginas 2058 a 2060).
- **UCM:** Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 157, de 29 de junio de 2010, páginas 57306 a 57307).
- **UAB:** Resolución de 30 de octubre de 2013, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil (BOE núm. 278, de 20 de noviembre de 2013, páginas 92741 a 92742).

En la Tabla 6 se han tenido en cuenta sólo las competencias generales y transversales convergentes en las tres universidades revisando las memorias de verificación:

- Memoria de Verificación del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universitat de València. Última modificación favorable de la Comisión de Evaluación del 19/04/2012. Disponible en https://www.uv.es/graus/verifica/Educ_Infantil/Memoria.pdf
- Memoria de Verificación del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid. Informe favorable de la Comisión de Evaluación, Expediente N° 1684/2009. Disponible en http://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-12-03-MEMO-INFAN_22may2014%20para%20la%20web.pdf
- Memoria de Verificación del Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona. Última modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 27/02/2015. Disponible en <http://www.uab.cat/doc/Infantil>

6.1.3. Grado en Magisterio de Educación Primaria

Esta titulación también tiene una normativa de plan de estudios como en las anteriores titulaciones, en esta ocasión también se expondrá la normativa que en cada universidad rige este título de graduado:

- UV: Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 11, de 13 de enero de 2012, páginas 2061 a 2065).

Tabla 6

Competencias comunes en Magisterio de Educación Infantil

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	CG0 - Hablar bien en público. CG13 - Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.	CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.	G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua.
Habilidades básicas de manejo del ordenador	CG14 - Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.	CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.	T09. Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos.
Capacidad de análisis y síntesis Capacidad crítica y Autocrítica	CG15 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multicultural e intercultural; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.	CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua. T02. Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.

Tabla 6 (cont.)

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Trabajo en equipo	CG16 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual. CG21 - Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.	CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.	T03. Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).
Habilidad para trabajar de forma autónoma	CG16 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.	CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.	G02. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Resolución de problemas	CG20 - Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación.	CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	G03. Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) Habilidades de investigación	CG22 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación. CG23 - Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación.	CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional. CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	G04. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional.

Fuente: Elaboración propia.

- **UCM:** Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 286, de 29 de noviembre de 2013, páginas 95121 a 95152).
- **UAB:** Resolución de 9 de octubre de 2012, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria (BOE núm. 254, de 22 de octubre de 2012, páginas 74772 a 74774).

A continuación, en la Tabla 7 se muestran, como en los anteriores apartados, las competencias generales y transversales comunes de la titulación dentro de las universidades escogidas.

Las memorias de verificación analizadas fueron las siguientes:

- Memoria de Verificación del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València. Última modificación favorable de la Comisión de Evaluación del 19/04/2012. Disponible en https://www.uv.es/graus/verifica/Educ_Primeria/Memoria.pdf
- Memoria de Verificación del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid. Informe favorable de la Comisión de Evaluación, Expediente N° 1683/2009. Disponible en [https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20\(VERIFICADA%2023-12-14\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20(VERIFICADA%2023-12-14).pdf)

Tabla 7

Competencias comunes en Magisterio de Educación Primaria

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	CG0 - Hablar bien en público CG1 - Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.	CT10 - Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.	G01 Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua.
Habilidades básicas de manejo del ordenador	CG2 - Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.	CT10 - Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.	T09 Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos.
Capacidad de análisis y síntesis Capacidad crítica y autocrítica	CG3 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multicultural e intercultural; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.	CT3 - Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	G01 Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua. T02 Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
Habilidad para trabajar de forma autónoma	CG4 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual	CT13 - Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.	G02 Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.

Tabla 7 (cont.)

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
<p>Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</p> <p>Resolución de problemas</p>	<p>CG8 - Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación.</p>	<p>CT8 - Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.</p>	<p>G03 Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.</p>
<p>Trabajo en equipo</p>	<p>CG9 - Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.</p>	<p>CT7 - Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.</p>	<p>T03 Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).</p>
<p>Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)</p> <p>Habilidades de investigación</p>	<p>CG10 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</p> <p>CG11 - Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación.</p>	<p>CG6 - Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación.</p> <p>CT6 - Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.</p>	<p>G04 Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

- Memoria de Verificación del Grado de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona. Última modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 27/02/2015. Disponible en <http://www.uab.cat/doc/EdPrimaria>

6.1.4. Grado en Educación Social

Se explicita seguidamente la normativa que rige los planes de estudios de este título en cada universidad seleccionada:

- **UV:** Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social (BOE núm. 314, de 30 de diciembre de 2011, páginas 146471 a 146473).
- **UCM:** Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social (BOE núm. 150, de 21 de junio de 2010, páginas 54364 a 54365).
- **UAB:** Resolución de 30 de octubre de 2013, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social (BOE núm. 278, de 20 de noviembre de 2013, páginas 92743 a 92744).

En segundo lugar, la Tabla 8 muestra sólo las competencias generales y transversales comunes que han sido comparadas en la titulación atendiendo a cada memoria de verificación del grado de cada universidad:

Tabla 8

Competencias comunes en Educación Social

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Capacidad de análisis y síntesis Capacidad crítica y Autocrítica	CG1- Capacidad de análisis y síntesis. CG8- Capacidad crítica y autocrítica.	CT4. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua. T02. Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	CG3- Capacidad de comunicación profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València.	CT2. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.	G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua.
Conocimiento de una segunda lengua	CG4- Capacidad de comunicación en una lengua extranjera.	CT11. Aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación.	G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua.
Habilidades básicas de manejo del ordenador	CG5- Capacidad de utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.	CT7. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.	T09. Utilizar las TIC para aprender, para comunicarse y para colaborar en los contextos educativos.
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	CG6- Capacidad de gestión de la información.	CG16. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.	T01. Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.

Tabla 8 (cont.)

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Trabajo en equipo	CG9- Capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinarios.	CT6. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.	T03. Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).
Compromiso ético	CG13- Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad. CG18- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.	CT8. Adquirir un sentido ético de la profesión.	T04. Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.
Habilidad para trabajar de forma autónoma	CG14- Capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.	CT10. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.	G02. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
Habilidades de investigación	CG19- Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.	CG 27. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos. CG 28. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas.	G04. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional.
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	CG16- Desarrollo de la innovación y la creatividad en la práctica profesional.	CT5. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.	G04. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional.

Fuente: Elaboración propia.

- Memoria de Verificación del Grado en Educación Social de la Universitat de València. Última modificación favorable de la Comisión de Evaluación del 23/02/2012. Disponible en https://www.uv.es/graus/verifica/Educacio_Social/Memoria.pdf
- Memoria de Verificación del Grado en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid. Informe favorable de la Comisión de Evaluación, Expediente N° 1360/2009. Disp. en http://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-01-25-GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL_V4_A NECA.%20S.%20ASIG.%20SIN%20N.%20REGISTRO_modificado15.11.2013.pdf
- Memoria de Verificación del Grado de Educación Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Última modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 20/12/2016. Disp. en https://ddd.uab.cat/pub/memtit/2009/149662/MemoriaWebGrau EdSocial_20122016.pdf

6.1.5. Grado en Pedagogía

Se presenta la normativa de las tres universidades escogidas y que ordenan los planes de estudios del grado de Pedagogía:

- **UV:** Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía (BOE núm. 314, de 30 de diciembre de 2011, páginas 146554 a 146557).
- **UCM:** Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios

de Graduado en Pedagogía (BOE núm. 157, de 29 de junio de 2010, páginas 57308 a 57309).

- **UAB:** Resolución de 9 de octubre de 2012, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía (BOE núm. 254, de 22 de octubre de 2012, páginas 74770 a 74771).

Seguidamente, en la Tabla 9 se han registrado las competencias generales y transversales comparando los verificados de las tres universidades anteriormente mencionadas:

- Memoria de Verificación del Grado en Pedagogía de la Universitat de València. Última modificación favorable de la Comisión de Evaluación del 23/06/2015. Disponible en https://www.uv.es/graus/verifica/Pedagogia/Memoria_2015.pdf
- Memoria de Verificación del Grado en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. Informe favorable de la Comisión de Evaluación, Expediente N° 1361/2009. Disponible en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-19-MEMORIA%20ANECA%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>
- Memoria de Verificación del Grado en Pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona. Última modificación aprobada por la Comisión Asuntos Académicos del 20/12/2016. Disponible en <http://www.uab.cat/doc/Pedagogia>

Tabla 9

Competencias comunes en Pedagogía

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
<p>Capacidad de análisis y síntesis</p> <p>Capacidad crítica y Autocrítica</p>	<p>CG01 - Que los estudiantes sean capaces de analizar y sintetizar</p> <p>CG07 - Que los estudiantes desarrollen una capacidad crítica y autocrítica</p>	<p>CT4. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación en general: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</p>	<p>G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua</p> <p>T02 Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional</p>
<p>Comunicación oral y escrita en la propia lengua</p>	<p>CG03 - Que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València</p> <p>CG11 - Que los estudiantes adquieran la capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal</p>	<p>CT2. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en contextos educativos y formativos.</p>	<p>G01. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua</p>
<p>Habilidades básicas de manejo del ordenador</p>	<p>CG04 - Que los estudiantes sean capaces de utilizar las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional</p>	<p>CT7. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC para el desarrollo profesional.</p>	<p>T09 Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos</p>

Tabla 9 (cont.)

COMPETENCIAS GENERALES (Proyecto Tuning, 2009)	UV	UCM	UAB
Trabajo en equipo	CG08 - Que los estudiantes tengan la capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinarios	CT6. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinaria dentro y fuera de las organizaciones educativas u otras, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación.	T03 Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinario)
Compromiso ético	CG12 - Que los estudiantes adquieran el compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad CG17 - Que los estudiantes adquieran compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	CT8. Adquirir un sentido ético de la profesión.	T04 Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión
Habilidad para trabajar de forma autónoma	CG13 - Que los estudiantes sean capaces de desarrollar un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida	CT10. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.	G02. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	CG15 - Que los estudiantes desarrollen la innovación y la creatividad en la práctica profesional	CT5. Tomar conciencia de la importancia del liderazgo, del espíritu emprendedor, de la creatividad y de la innovación en el desempeño profesional.	G04. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional

Fuente: Elaboración propia.

6.1.6. Resultado del análisis de las competencias generales en las titulaciones de educación revisadas

En esta investigación, y bajo el supuesto de partida indicado, se va a conformar un listado de las competencias generales y transversales de las titulaciones analizadas con anterioridad para que sean la base de las competencias generales a examinar en el trabajo de campo del presente estudio. Se trata de un listado con competencias comunes a los grados analizados, están relacionadas con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos que se requieren en diversas áreas ocupacionales, y son transferibles entre las distintas actividades del área de la educación.

De este modo, se pasa a conformar un listado definitivo con las competencias generales del Proyecto Tuning (2009) convergentes en los grados de Magisterio de Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía.

Listado de las competencias generales de las titulaciones de Educación (competencias resultantes del análisis de las memorias VERIFICA de los cuatro grados):

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES:

- **Capacidad de análisis y síntesis**
- **Comunicación oral y escrita en la propia lengua**
- **Conocimiento de una segunda lengua**
- **Habilidades básicas de manejo del ordenador**
- **Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de diversas fuentes)**

COMPETENCIAS INTERPERSONALES:

- **Capacidad crítica y autocrítica**
- **Trabajo en equipo**
- **Apreciación de la diversidad y multiculturalidad**
- **Compromiso ético**

COMPETENCIAS SISTÉMICAS:

- **Habilidades de investigación**
- **Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)**
- **Habilidad para trabajar de forma autónoma**
- **Resolución de problemas**

La clasificación de las competencias transversales que se acaba de exponer, se ha realizado de acuerdo a los tres grupos de Tuning (2009). Ello es una forma de resumir los resultados obtenidos acogiendo a la distribución realizada por este proyecto. Estas competencias se agruparán de forma definitiva en el estudio empírico según los resultados que se hallen en el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). De esta forma, las agrupaciones que se obtengan se explicarán en la parte empírica de la presente tesis doctoral. Los nombres de cada agrupación (dimensión/factor) se asignarán de acuerdo a la conformación del grupo de competencias y en base a las competencias que obtengan mayor peso/carga (importancia) en su agrupación.

6.2. Definición de las competencias generales resultado de la investigación documental

Se procede a realizar una definición pormenorizada de cada competencia general en el orden en que se han presentado en el listado definitivo. La finalidad de las definiciones reside en tener una perspectiva teórica en base a la literatura que permita identificarlas y comprender el significado de cada una de ellas. Asimismo, se renombrarán algunas de las competencias del listado anterior para explicitar cómo van a quedar nombradas en esta investigación. Esto se debe a que con la nueva denominación se pretende expresar de un modo más claro el sentido y significado de cada competencia. Se renombrarán al lado de la denominación original de las competencias del Proyecto Tuning (2009).

➤ Capacidad de análisis y síntesis → Competencia de análisis y síntesis

Según Villa y Poblete (2007) el pensamiento analítico es:

(...) el modo de pensar que utilizamos para comprender la realidad. Se basa en un enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorarlas identificando los elementos significativos (cualitativos o cuantitativos) y separándolos de los no relevantes. Asimismo, pone de relieve los diferentes tipos de relaciones existentes entre los elementos identificados y los agrupa para interpretar la realidad, presentarla de forma clara y ordenada y, así, facilitar la elaboración de un diagnóstico, la toma de decisiones o la solución de los problemas. (p. 61)

Esta competencia abarca los procesos cognitivos a través de los que se distinguen los elementos de una circunstancia o situación concreta para poder analizarlos, ordenarlos y explicar las conexiones que

hay entre los mismos. De este modo, el sujeto con capacidad de análisis determina cuáles son los factores fundamentales de la situación que analiza y puede adelantar las consecuencias de alguno de esos factores dentro de la situación que se le presenta. A su vez podrá modificar o dar solución al mismo problema teniendo en cuenta esas consecuencias y estableciendo prioridades para solventar esa circunstancia. Finalmente, con la síntesis se complementaría y culminaría el proceso analítico que pretende otorgar un mayor entendimiento de los problemas y situaciones en su totalidad (Edwards & Tovar, 2008).

Desde la perspectiva profesional y siguiendo a Aboites (2010) la capacidad de análisis y síntesis posibilita aumentar la capacidad para entender e interpretar problemas complejos, donde se han de formular soluciones, y plantear puntos de vista y criterios profesionales. Esta competencia es la clave para posibilitar a un trabajador el saber desenvolverse en situaciones nuevas y entornos complicados de diversos ámbitos laborales.

➤ **Comunicación oral y escrita en la propia lengua →
Comunicación en la propia lengua**

En el ámbito de la educación la competencia comunicativa ha sido una de las más fomentadas y enseñadas con el objeto de que los profesionales de este campo sepan desempeñar adecuadamente su labor profesional transmitiendo a otros sus conocimientos por medio del habla o la escritura. Además, han de ser mensajes que comuniquen eficazmente con los sujetos con los que se interactúa y que éstos sean capaces de decodificar el mensaje y de expresarse en términos com-

prensivos para con sus receptores (Hymes, 1992; Menéndez Pérez, 2004).

Por tanto, estamos hablando de utilizar la lengua como instrumento de comunicación oral, escrita, y de aprendizaje y normalización de comportamientos y pautas de socialización en contextos diversos donde se haga necesaria una situación de comunicación. Esta dimensión social la contemplan Molina, Cuéllar y González Aguiar (2009) en su estudio del siguiente modo: «En la dimensión sociocultural considera que el profesional debe poseer conocimientos sobre el contexto (plano conceptual); poseer habilidades para adecuarse al contexto (plano procedimental), y actitudes relacionadas con el desenvolvimiento en diferentes contextos comunicativos (plano actitudinal).» (p. 24).

Esta competencia tiene su condición social, pues no sólo hay que controlar las normas de la lengua en la que hay que expresarse y transmitir el mensaje, sino que se han de comprender los mensajes que nos envían para que se produzca un intercambio comunicativo completo (Pilleux, 2001).

Asimismo, Castillo (2013) afirma que:

(...) para desarrollar éstas competencias que integran lo que llamamos competencia comunicativa, el docente tendrá que desarrollar, entre otras capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación comunicativa y del contexto en que ésta se desarrolla. Deberá también conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos, que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico (p. 7).

Con respecto a Méndez y Contreras (2012), éstos apuntan que indistintamente de la situación y el entorno sociocultural, la promoción de esta competencia, tanto de forma escrita como oral, está considerada como un aspecto clave para asegurar un aumento de la calidad de vida en los individuos y su comunidad. Por tanto, esta competencia contribuye a la instauración de una imagen personal positiva y propicia las relaciones constructivas con los otros y el entorno. Es por ello que en la formación universitaria de los egresados esta competencia pretende responder a esta necesidad planteada por diversos autores.

En el plano profesional, Aguirre (2006) señala que la competencia comunicativa de un trabajador es el potencial que ha de tener un profesional para tener una efectiva y completa comunicación con sus compañeros. Para ello ha de estar integrado en ese contexto laboral y conocer sobradamente los valores sociales, procedimientos y políticas de la empresa.

➤ **Conocimiento de una segunda lengua → Comunicación en lengua extranjera**

En base a Rico (2005) cuando aprendemos una segunda lengua, el objetivo último es transmitir a las otras personas nuestro mensaje eludiendo equivocaciones que puedan alterar el propósito de lo que se quiere comunicar. Se ha de promover la capacidad de producir e interpretar ese mensaje contextualizándolo (competencia intercultural) y adaptándolo a lo que se pretende decir (forma lingüística) (Byram, 1995).

Es por ello que la competencia intercultural según Neuliep (2014) engloba a la competencia de comunicarse de forma efectiva en un idioma extranjero con las personas naturales del país de acogida y, por tanto, en un contexto intercultural. Esto será un beneficio directo para que los emigrados puedan integrarse laboralmente de forma más rápida y adaptarse al nuevo contexto.

Por otro lado, el estudio realizado por Wye y Lim (2009) sobre las competencias que demandan los empleadores y el nivel de éstas entre los titulados universitarios, resultó ser que la competencia que más se requería para ser empleado era la comunicación oral y escrita en una segunda lengua. Tal y como postulan Coleman (2011) y Zemlyanukhina (2011), se han encontrado sólidas demostraciones sobre la correlación entre el alto nivel en una lengua extranjera y la empleabilidad de los egresados. Coleman puntualiza que cuando esta segunda lengua es adquirida y desarrollada en un país extranjero al cual se va a estudiar, también se adquieren otras competencias generales bastante solicitadas por los empleadores.

Cai (2013) matizó que el aprendizaje de segundas lenguas es uno de los factores que mejor evalúan las empresas en sus puestos de trabajo y sería necesario promoverlos en la formación universitaria. Este aprendizaje beneficia a la adaptación sociocultural de las personas inmigrantes y el aprendizaje cultural que se debe de realizar cuando se llega a un país de acogida por motivos laborales (Torres & Rollock, 2004).

Siguiendo con estudios llevados a cabo en Canadá, se evidenció la relación existente entre el dominio del idioma oficial y la integración del mercado de trabajo. Se demostró que si no se tenía adquirida

la competencia lingüística (en inglés) había un descenso en la integración laboral de esos inmigrantes que no eran competentes en la lengua oficial del país (Aydemir & Skuterud, 2005; Picot, 2004).

En Australia, Kim, Ehrich y Ficorilli (2012) también hicieron un estudio comparativo con tres tipos de hablantes, inmigrantes en este país: mandarín, árabe y vietnamita. En el estudio cualitativo se cerró con que en la consecución de un puesto de trabajo desempeñó un rol importante en el asentamiento y el proceso de aprendizaje esta segunda lengua de las formas que siguen: ayudando a identificar los estándares que los empleadores pueden demandar en esta segunda lengua para contratar a personal y facilitando las metas de logro de un mejor trabajo.

Con respecto a la teoría del capital humano que tiene sus fundamentos principales en Becker (1975), ya se estudió sobre el grado de conocimiento de una lengua y la influencia de ésta en la integración laboral. Se encontró que, como en la tesis doctoral de Zemlyanukhina (2011), el dominio de la lengua del país de acogida es uno de los factores claves del capital humano que incrementan esa vinculación del sujeto con el mercado laboral (Chiswick & Miller, 2001; Dustmann, 1997; van Tubergen, Maas, & Flap, 2004).

En relación a la migración laboral en Europa, Dustman y Fabbri (2003) realizaron un estudio similar a los anteriores en el mercado laboral de Reino Unido teniendo en cuenta el dominio de la lengua inglesa. Obteniendo resultados similares a los que los autores del capital humano extrajeron en sus propias investigaciones. Asimismo, en Yao, y van Ours (2015) se muestra como el neerlandés, idioma oficial de los Países Bajos, afecta de manera negativa a todos aquellos

inmigrantes que no lo dominan. Pues éstos son más vulnerables a la hora de encontrar un nuevo empleo en el país o ascender en su puesto de trabajo.

➤ **Habilidades básicas de manejo del ordenador → Competencia TIC**

En el documento de Edwards y Tovar (2008) la competencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se define con los puntos que siguen:

- Comprende el conjunto de habilidades para buscar, obtener, evaluar, seleccionar, procesar, organizar, intercambiar y producir información y transformarla en conocimiento con utilización de soportes y recursos digitales.
- Entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) en diferentes contextos.
- Implica comprender e integrar la información en los esquemas de conocimientos previos;
- Su utilización refuerza la comunicación interpersonal, el trabajo cooperativo y la participación en redes sociales (p.7).

En Levy (2010) se estima esta competencia como imprescindible en los estudios universitarios ya que en toda empresa el manejo del ordenador está presente y es necesario haber adquirido unos conocimientos mínimos para usarlo de forma óptima en el puesto de trabajo.

En la investigación de García Manjón y Pérez López (2008) los conocimientos de informática y todo lo relacionado con Internet se consideran igualmente indispensables, pues son necesarios para tener una propicia inserción laboral y desempeñar de forma competente las actividades que entrañan el puesto de trabajo.

Al relacionar el manejo del ordenador con el uso de las TIC, según Godoy (2006) este uso abarca los saberes, aptitudes o competencias dedicadas a utilizar los sistemas de comunicación e información, además de saber manejar la herramienta para desempeñar esta competencia. De hecho, en la corriente americana donde las competencias son comportamientos observables que favorecen al éxito de una actividad, este tipo de competencias generales implican saber, saber hacer y saber transferir (Cárcamo & Muñoz Villegas, 2009).

➤ **Habilidades de gestión de la información → Gestión de la información**

Según Bundy (2003) la competencia *Gestión de la información* se rige y define por una serie de reglas con las que se determinan si una persona está alfabetizada en información:

- Reconoce la necesidad de información y determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita.
- Encuentra la información que necesita de manera eficaz y eficiente.
- Evalúa críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información.
- Gestiona la información reunida o generada.
- Aplica la información anterior y la nueva para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprensión.
- Utiliza la información con sensatez y mostrarse sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información (p. 112).

En Sánchez-Elvira (2008) la gestión de los procesos de comunicación e información son clave para todas aquellas competencias instrumentales y, por tanto, los titulados han de hacer

un uso adecuado de todas aquellas herramientas que faciliten la comunicación y gestión de la información a través de diversas tecnologías. Esto es de este modo puesto que en los estudios de Sermasuk, Triwichitkhun y Wongwanich (2014) y de Heijke, Meng y Ris (2003) se concluyó que las capacidades de gestión y planificación son competencias valoradas muy positivamente por los empleadores en el proceso de selección.

La gestión de la información como competencia transversal e instrumental que los estudiantes de las titulaciones de educación revisadas deben de adquirir «tiene el carácter de herramienta con una finalidad procedimental» (ANECA, 2005, p. 142). La finalidad procedimental de esta competencia permitirá a estos graduados seguir aprendiendo y actualizar los conocimientos que se vayan incorporando en su campo de trabajo, así como ser autónomos para aprenderlos e incorporarlos en sus actividades laborales (Savater, 1997).

➤ **Capacidad crítica y autocrítica → Competencia de crítica y autocrítica**

En Paul, Binker, Martín y Vetrano (2000) se definió el pensamiento crítico a través de estándares que analizan este pensamiento con la finalidad de elaborar un juicio final mejorado. En este sentido, los autores tienen en cuenta que el pensamiento crítico no es pensar sin tener en mente ninguna razón para hacerlo, sino que se trata de progresar en el propio discernimiento de las situaciones que se evalúan.

Teniendo en cuenta la definición anterior, esta competencia permitirá a quienes la adquieran dar solución a problemas específicos del contexto laboral habiendo analizado el dilema de forma crítica y, de

este modo, presentar soluciones a la empresa que hagan mejorar la situación planteada.

El pensamiento crítico potenciará la sensibilidad al contexto en el que el sujeto desarrolla su actividad diaria. Esto tiene como consecuencia reconocer: circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias o constricciones, configuraciones globales, evidencias insuficientes y la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro (Lipman, 1997).

Siguiendo lo explicado por Santiuste et al. (2001), se definirá el pensamiento crítico y autocrítico de la competencia del listado de la tesis como «responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)» (p. 47).

Por otra parte, se han de tener en consideración siempre tres factores que componen el pensamiento crítico: contexto, estrategias y motivaciones. El primero, ya detallado, es el entorno de la persona que le demanda dar respuesta de forma lógica a la problemática que se le plantea. Las estrategias, se definen como el grupo de actuaciones o recursos de los que la persona dispone para operar sobre los conocimientos que ya ha adquirido y aquellos que acaba de adquirir. Por último, las motivaciones hacen mención a la unión que se crea entre el conocimiento y la persona, ese vínculo promueve la curiosidad y, en consecuencia, una actitud proactiva para aprender (Santiuste et al., 2001).

Del mismo modo, Arias (2015) expresa que la investigación y curiosidad por el saber auténtico normalmente sucede solo a nivel

académico, pues en los otros aspectos de la vida diaria, como la religión o la política, éstos han llegado a convertirse en los únicos criterios clave para valorar nuestras creencias. El pensamiento crítico se transforma entonces en el único criterio con el cual podemos valorar y defendernos de ideas preconcebidas, prejuicios y adoctrinamientos.

➤ **Trabajo en equipo**

De forma general, el trabajo en equipo se puede conceptualizar como la habilidad de integración en equipos de trabajo para conseguir desarrollar metas comunes (Barraycoa & Lasaga, 2010). De nuevo, las investigaciones de estudios de Sermsuk et al. (2014) y de Heijke et al. (2003) determinaron que la competencia de *Trabajo en equipo* fue una de las más demandadas por los empleadores.

En Arias (2015) se destaca además que en el trabajo en equipo el trabajador tiene que anteponer los intereses comunes por encima de los personales, cuyo factor primordial es ser muy solidario con los compañeros de trabajo para atender los intereses del equipo en todo momento. Por su parte, Villa y Poblete (2007) y Edwards y Tovar (2008) apuntan que esos intereses u objetivos comunes del grupo ayudan a integrarse laboralmente y colaborar de forma activa con los compañeros de equipo.

Siguiendo en el plano laboral, Ros (2006) indica que esos valores de interés por el otro contribuyen a que el equipo de trabajo consiga realizar con éxito las tareas que se les encomienda y con ello se impulse el rendimiento individual y por tanto el de la empresa en su conjunto. De esta forma, se refleja en la definición de Katzenback (2000) el trabajo en equipo y los intereses comunes que de esta com-

petencia se deriva cuando se pone en práctica: «valores que permiten escuchar y responder constructivamente las opiniones expresadas por los demás, darles a los otros el beneficio de la duda, brindarles apoyo y reconocer sus intereses y logros» (p.82).

Finalmente, la definición de Torrelles et al. (2011) recapitularía lo que sería trabajar en equipo en un mercado laboral concreto: «Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido.» (p. 331). Por tanto, esta competencia general permite a los egresados colaborar con otras personas en un objetivo compartido dentro de la empresa y ser responsables de su propio trabajo, esforzándose y creando lazos de unión con sus compañeros.

➤ **Apreciación de la diversidad y multiculturalidad**

Se considera importante puntualizar que la formación intercultural en los profesionales de la educación es fundamental para poder garantizar la calidad futura de la actividad docente (Leiva, 2010; Soriano & Peñalva, 2011). Sólo dando ejemplo y siendo un rol de buenas prácticas en el que el estudiante pueda fijarse y aprender genera un clima de respeto y tolerancia por el otro.

En este sentido, la teoría de la diversidad cultural, fundada en el respeto e integración de los diferentes grupos étnicos, sigue siendo un propósito sin cumplir. La interculturalidad es un reto y suele relacionarse, erróneamente, solamente con sujetos de procedencia cultural distinta, proporcionándoles apoyo lingüístico y cultural con respecto

a la cultura de acogida (Carmona, 2010; Carmona & Picazo, 2010). Pero para que se produzca un contexto intercultural es necesario adquirir habilidades culturalmente adecuadas, vitales para poder interactuar en un entorno cultural o social nuevo y poder enfrentar sus demandas (Martínez Usarralde, 2010).

Como indican Soriano y Franco (2010), la «diversidad aporta a la vida escolar un gran enriquecimiento cultural y personal, no sólo por el conocimiento de otras culturas, sino también por el aprendizaje e intercambio que se produce de valores, sentimientos y emociones» (p. 298). A este respecto, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000) subrayan la necesidad de un desarrollo positivo de la identidad, que debe realizarse desde la diversidad cultural, siendo «la identidad étnico-cultural relevante en la medida que los contextos sociales son cada vez más multiculturales» (p. 21).

Por tanto, y según la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (1996, Informe Delors), «la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social» (p. 59). Por ello, Santos, Lorenzo y Priegue (2013) identifican a la competencia intercultural «con una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos» (p. 73). Es decir, las competencias interculturales se componen de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural (Leiva, 2010). Santos (2009) indica que el sujeto se va haciendo con los conocimientos, ac-

titudes y destrezas del nuevo contexto que le permiten afrontar situaciones novedosas como ciudadano del país de recepción.

En concreto, en un mismo contexto laboral no todas las personas afrontan la situación de igual modo. En sus respuestas se ponen de manifiesto distintas variables personales (como el género y la edad) y psicosociales como lo son las Estrategias de Afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984). Para estos autores este tipo de estrategias son esfuerzos cognitivos y conductuales que el sujeto desarrolla para enfrentarse a demandas concretas externas o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos de esa persona. En otras palabras, ante una situación complicada, la persona evalúa si la demanda del contexto puede ser o no una amenaza (valoración primaria) y, a continuación, determina si posee los recursos pertinentes para amilantar o eliminar las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria). En base a esta evaluación, la persona se comportará para enfrentar o evitar la situación problemática, es decir, utilizará las estrategias de afrontamiento negativas o positivas. Según García Fernández-Abascal (1997), estas estrategias pueden cambiar y tener flexibilidad a la hora de ser aplicadas al contexto y dependen de las características intrínsecas de la persona.

La flexibilidad de las estrategias, posibilitan poder hacer uso de sus distintos formatos según lo requiera el contexto situacional. De esta forma la persona podrá adaptarse mejor al nuevo contexto (Blanch, Afluja, & Biscarri, 2002; Folkman, 1984; Peiró & Salvador, 1993).

➤ **Compromiso ético**

Sánchez-Elvira (2008) apunta que el compromiso ético, está directamente relacionado con la deontología profesional y la puesta en práctica de los valores democráticos anexados a los derechos fundamentales y de igualdad. Su definición se basa en los puntos que a continuación se explicitan:

El tratamiento y funcionamiento ético individual es un valor indiscutible para la construcción de sociedades más justas y comprometidas. La universidad puede fomentar actitudes y valores éticos, especialmente vinculados a un desempeño profesional ético y al desarrollo de los valores propios de las sociedades democráticas:

- Compromiso ético (por ejemplo, en la realización de trabajos sin plagios, etc.)
- Ética profesional (esta última abarca también la ética como investigador)
- Valores democráticos (derechos fundamentales, igualdad, etc.) (p.4).

Edwards y Tovar (2008) también conectan esta competencia con los códigos deontológicos profesionales. Estos autores la conceptualizan de forma acotada en relación al compromiso ético determinado de cada ocupación y de forma amplia como una competencia de carácter ético que todo titulado debe de haber adquirido como ciudadano y persona:

(...) se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes de una persona como ciudadano responsable y comprometido con la consecución del bien común. En un sentido básico es la competencia que permite obrar con coherencia en función de una axiología que tiene como base el valor fundamental de actuar con los demás como queremos que los demás actúen con nosotros (p. 15).

De forma general Sergio Tobón (2008) puntualizó que en toda competencia debería de establecerse un compromiso ético, además de que la persona siga ese código ético en sus actuaciones para con la sociedad y sea responsable de sus actos teniendo en cuenta ciertos valores universales como la tolerancia y el respeto.

➤ **Habilidades de investigación → Competencia investigadora**

Para poder realizar una investigación que sea de calidad se precisa del dominio del área del saber del cual se quiere investigar, del mismo modo que son necesarias determinadas herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para producir un conocimiento adecuado al área de investigación en la que se trabaja (Moreno Bayardo, 2002). Moreno Bayardo afirma además que formarse en la investigación lleva consigo aprender ciertas habilidades, valores, formas de hacer y actitudes que forman parte del eje central de la investigación. De esta forma se logrará dominar las habilidades de investigación requeridas por el ámbito académico donde el investigador desarrolle su labor.

Sin embargo, esta complicada tarea no sólo se ajusta al saber cómo hacer la tarea de investigar, sino que se parte de la base de un saber acumulado tras haberse formado en habilidades para la investigación:

(...) se da sobre la base de una estructura de personalidad, de una historia de vida, de un capital cultural acumulado, por lo que las actitudes y valores interiorizados por el investigador, son parte importante de los aprendizajes en su formación. Esta tarea tan especializada desde luego no es ajena a la forma de interactuar entre las personas involucradas, ni tampoco a las condiciones institucionales que albergan el proceso (Isla, Seijo, & Espinosa, 2013, p.6).

De igual forma Guerrero (2007) apuesta por una formación para la investigación cuando se refiere al conjunto acciones destinadas a propiciar la adquisición y desarrollo de los saberes, habilidades y disposiciones que sean precisos para que los titulados puedan desempeñar de forma exitosa actividades productivas vinculadas a la investigación científica, ya sea en la academia u otro ámbito laboral. Por tanto, las habilidades de investigación empezarán por una completa formación para adquirirlas y aprenderlas de forma correcta y, más adelante, ponerlas en práctica para llevar a cabo estudios de investigación.

➤ **Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) →**
Creatividad: generar nuevas ideas

La creatividad es un factor trascendental que influye a todas las personas. El pensamiento productivo, las ideas originales, los descubrimientos y las invenciones son la base de la expansión de los conocimientos, el progreso de la ciencia, el desarrollo de las artes, la tecnología, la producción y el éxito en el trabajo práctico (Blašková, Blaško, Jankalová, & Jankal, 2014).

Para poder adquirir la competencia que nos ocupa, Villa y Poblete (2007) apuestan por principios básicos tales como un alto nivel de flexibilidad, originalidad, apertura mental, método y la habilidad de organizar y expresar las contribuciones creativas. Estos autores definen la competencia de la creatividad como «Abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.» (p. 262).

El contexto de un individuo que ha adquirido esta competencia también se puede beneficiar de la misma. Esto es, la creatividad supone una ventaja competitiva relevante en ambientes laborales donde se tengan que dar solución a problemas o crear nuevos proyectos. No obstante, quizás resulte aún más útil y necesaria en contextos en los que parece que todo está ya inventado. En este tipo de situaciones, la competencia creativa puede ser la clave del éxito de los trabajadores que hagan uso de la misma (Rodrigo, 2000).

La creatividad la podemos definir relacionándola con dos objetivos básicos (Sánchez Fuente & Etxebarria, 2010): la incorporación de la originalidad en un contexto determinado; la repercusión sobre la comunidad que está integrada en ese contexto, de forma que se pueda volver a analizar y dar solución al problema que se presenta en una situación concreta.

Para terminar, volviendo a Rodrigo (2000), tener un buen conocimiento del campo en el que se trabaja y el entorno en relación con la creatividad es fundamental. Pero estos factores no se completan sin la actitud de la persona por realizar las cosas de forma novedosa, mejorada y distinta al resto de propuestas. Esta actitud va guiada por la motivación intrínseca y la perseverancia por llevar a término la tarea encomendada.

➤ **Habilidad para trabajar de forma autónoma → Trabajo autónomo**

Edwards y Tovar (2008) conceptualizan la capacidad para el aprendizaje autónomo del siguiente modo:

Es aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta o contexto. Está relacionada con la habilidad para adquirir y asimilar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas por propia iniciativa (p. 11).

En relación a la definición anterior, Villa y Poblete (2007) enfatizan en la necesidad de actuar de modo independiente y por propia voluntad sin tener el apoyo constante de un supervisor o profesor. Es decir, la autonomía es la habilidad de saber cómo actuar de forma autosuficiente y entraña además una condición necesaria para llevar a término una actividad independientemente.

Arias (2015) concluye que esta clase de competencia facilita el poder realizar tareas concretas por uno mismo sin la confirmación y supervisión de otros a lo largo de todo el proceso. En este sentido, la voluntad de una persona por hacer una actividad lleva implícita la autonomía y la responsabilidad. Cuando se pone en práctica esta competencia, la persona produce cambios favorables en su entorno y se ajusta a normas y valores que afectan de forma beneficiosa a las personas que trabajan con este sujeto.

En la formación ofrecida en la universidad, los futuros titulados han de procurar buscar activamente su propio aprendizaje adaptado a sus metas futuras, tomando parte de forma responsable en su carrera profesional y, en consecuencia, elevándose los niveles de motivación

y satisfacción por los resultados que se han obtenido (Arnaiz, Hernández Abenza, & García Sanz, 2009).

Para cerrar la sección de definición de las competencias, se estima oportuno añadir al listado la competencia de *Resolución de problemas* puesto que para confirmar que una competencia se ha adquirido de forma completa es necesario demostrar que una persona tiene la capacidad de destinar sus destrezas, conocimientos y actitudes al ejercicio de la actividad que se le encomiende, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas inesperados (Cano, 2008).

Como ya se ha mencionado en la competencia *Afrontamiento de situaciones nuevas en contextos diversos*, los migrantes se han de enfrentar a situaciones complicadas y novedosas dentro del nuevo contexto de recepción y, por tanto, resulta trascendental conocer en qué grado de adquisición se encuentra esta competencia entre los egresados que se seleccionen para el trabajo de campo.

➤ **Resolución de problemas**

Resolver un problema según Herrera (2007) es:

(...) el proceso a través del cual podemos reconocer las señales que identifican la presencia de una dificultad, anomalía o entorpecimiento del desarrollo normal de una tarea, recolectar la información necesaria para resolver los problemas detectados y escoger e implementar las mejores alternativas de solución, ya sea de manera individual o grupal (p. 10).

Por ello, en relación al contexto laboral, la resolución de problemas facilita poder llevar a cabo de forma completa y con éxito el desarrollo de las actividades o procedimientos propios de cada puesto de trabajo. En consecuencia, la persona que aplica esta competencia

en su entorno laboral de forma diaria estará más preparada para enfrentarse a nuevas situaciones problemáticas que vayan surgiendo y adquirirá un mayor dominio de la misma.

No obstante, dependiendo del nivel de adquisición de la competencia que nos ocupa la persona podrá resolver con mayor o menor facilidad la situación de dificultad que se le presenta. En muchas ocasiones las personas no pueden realizar una gestión satisfactoria del problema, ya que les resulta complejo de resolver. Es por ello que dar solución a un problema tiene que pasar por conocer el objetivo que se pretende alcanzar, valorar las ventajas e inconvenientes de cada solución posible y hacer frente al proceso de tomar decisiones (Arias, 2015).

Es de vital importancia aprender a resolver los dilemas diarios y del trabajo en la formación universitaria a través de prácticas y ejercicios conectados con el contexto real de los estudiantes. Aprender cómo se ha de tomar una decisión de forma rápida y eficiente conlleva práctica. Por este motivo, los periodos de prácticas que las titulaciones contemplan en sus planes de estudio es una oportunidad para que el futuro egresado ponga en contexto la competencia de resolución de problemas aprendida en el aula.

Se cierra este capítulo de investigación documental y selección de las variables independientes que se pondrán a prueba en la parte empírica de la tesis junto con la empleabilidad y la adaptación sociocultural.

ESTUDIO EMPÍRICO

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

En los dos primeros capítulos de esta tesis se han delimitado los aspectos teóricos y documentales de las variables a estudiar. En esta tercera parte se explican tanto el método que ha orientado el proceso de investigación, como los resultados que se han hallado tras concluirlo. Este marco empírico comienza con los aspectos de preparación del estudio de campo: objetivos e hipótesis, elaboración del cuestionario adaptado y planteamiento de los análisis. Para, finalmente, concluir dando respuesta a las preguntas planteadas en la sección de resultados.

7. Método

En las siguientes secciones se presenta: el propósito del estudio y sus objetivos, el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo, los participantes, los instrumentos que se han utilizado para evaluar los objetivos propuestos, el procedimiento de recogida de datos y las pruebas estadísticas empleadas para el análisis de los mismos y el contraste de los objetivos planteados.

La utilización del término *metodología* casi siempre va asociado a la noción de métodos. Sin embargo, estos conceptos no significan lo mismo. Por un lado, la metodología se ocupa de la lógica interna del estudio y, por otro lado, los métodos componen los pasos que la persona investigadora tiene que seguir para poder crear una contribución para la ciencia.

En consecuencia, la metodología está constituida por procedimientos o métodos con los que se construirá la evidencia empírica. Con la metodología se analiza la relación de la fundamentación teórica del objeto de estudio y los resultados del estudio empírico realizado (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005).

7.1. Objetivos generales e hipótesis de la investigación

El modelo propuesto en la presente investigación fue diseñado para examinar si la transferencia de Competencias Generales de los españoles trabajando en diferentes mercados laborales tenía una relación directa positiva con la Empleabilidad y con la Adaptación Sociocultural. A continuación, se expone el primer objetivo con sus hipótesis:

OBJETIVO 1: Examinar si la utilización de las competencias generales de los títulos universitarios del área de Educación de los graduados españoles, influye positivamente en las autopercepciones de la empleabilidad y, en consecuencia, analizar si la empleabilidad contribuye a la adaptación sociocultural en contextos laborales distintos de España.

Las hipótesis establecidas al respecto son las siguientes:

Hipótesis 1.1. Los españoles que usan las Competencias Generales en el mercado laboral de Reino Unido, Alemania, Polonia percibirán que son más empleables que los que trabajan en España.

Hipótesis 1.2. Los españoles que se perciben más empleables en el país en el que están trabajando tendrán menos dificultades para adaptarse socioculturalmente a ese contexto.

Además, se esperan encontrar diferencias significativas entre el grupo de españoles trabajando en España y el grupo que trabaja en Reino Unido, Polonia y Alemania, con respecto a:

Hipótesis 1.3. a) La utilización de Competencias Generales predecirá un mayor efecto en la Empleabilidad para el grupo de españoles trabajando fuera de España.

Hipótesis 1.3. b) Habrá una mayor reducción de las dificultades de Adaptación Sociocultural de los españoles que trabajan fuera de España al percibirse más empleables.

En el modelo se hipotetiza la relación entre las competencias generales y la empleabilidad de los españoles (Hipótesis 1.1) puesto que numerosos y actuales estudios (Demaria, Hodgson, & Czech, 2018; D'Sa, Scales, & Gebru, 2018; Ghazali & Bennett, 2017; Suleman, 2017) indican que la puesta en práctica de las competencias generales en diferentes mercados laborales incrementa significativamente la empleabilidad, especialmente si esas competencias se transfieren a lugares de trabajo distintos al del país de origen (Clarke, 2018; Roskosa & Stukalina, 2017). Otros trabajos han documentado de forma sólida que hablar un segundo idioma permite establecer una relación positiva significativa con la empleabilidad en el mercado laboral del país donde se está viviendo (Cai, 2013; Coleman, 2011; Wye & Lim, 2009; Zemlyanukhina, 2011).

Por otra parte, se espera que si los participantes se perciben como empleables en su contexto de trabajo también valoren que están mejor adaptados al contexto social y cultural de ese país (Hipótesis 1.2). La situación de los mercados laborales varía según el país en el que se demanda empleo, por lo que la percepción de la empleabilidad de las personas cambia y, por ende, su adaptación sociocultural (Huang, 2013; S. Smith, Smith, Taylor-Smith, & Fotheringham, 2017; Ward, 2017). Asimismo, puesto que los españoles son culturalmente similares a los nativos de los países europeos de destino que se estudian, se encuentra que hay una mayor posibilidad de conexión entre ellos y de ayuda para la búsqueda de empleo. Además de que otros españoles que lleven trabajando más tiempo en esos países vinculen a los españoles que acaban de llegar con sus propias conexiones para encontrar un trabajo. Consecuentemente, esta adaptación sociocultural con personas de una cultura similar, sean expatriados o no, también beneficia a los españoles que llegan y necesitan encontrar

un empleo (Brown & Holloway, 2008; Gibson, 2001; Samnani et al., 2012; Westwood, Mak, Barker, & Ishiyama, 2000).

Asimismo, se estima pertinente comparar el modelo entre los españoles trabajando en España y los que trabajan en otros países (Hipótesis 1.3) porque se esperan encontrar diferencias notablemente significativas en las relaciones anteriormente hipotetizadas del modelo ajustado que contenga el grupo de participantes trabajando fuera de España. La transferencia e implementación de competencias generales para conseguir un trabajo y mantenerlo fuera del país de origen es mayor (Echevarría, 2002; Le Boterf, 2010), lo que permite poder adquirir en mayor medida una competencia de adaptación social y cultural para poder afrontar los retos del nuevo contexto.

En el siguiente objetivo se hacen referencia a las variables contextuales del modelo de este estudio: el país donde el participante trabaja, la experiencia previa trabajando o estudiando fuera de España, el tiempo de estancia en el país de destino y el tipo de trabajo de los participantes (en el área de Educación u otros trabajos). Estas variables se suponen moderadores puesto que pueden especificar cuándo ocurrirán ciertos efectos en las variables dependientes Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (están al mismo nivel que las variables predictoras, las competencias generales) y no son mediadores que pueden explicar por qué o cómo ocurrirían dichos efectos en estas dos variables dependientes. Una característica propia de una variable moderadora es que, a diferencia de la relación entre mediador y predictor (donde el predictor es causalmente antecedente del mediador), los moderadores y predictores están en el mismo nivel con respecto a su papel como variables causales (Baron & Kenny, 1986). Así pues, el segundo objetivo que se plantea es:

OBJETIVO 2: Analizar si las variables contextuales (experiencia previa trabajando o estudiando en otro país, contexto laboral, tiempo de estancia y tipo de trabajo) influyen como moderadoras en la percepción de la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural, en relación a las competencias generales.

Las hipótesis correspondientes a este objetivo de la investigación son:

Hipótesis 2.1. Los españoles que estudiaron y trabajaron fuera de España se percibirán más empleables en comparación con aquellos que no lo hicieron.

Hipótesis 2.2. Los españoles que trabajan en el área de Educación se percibirán más empleables que los que trabajan en un área distinta, independientemente del contexto laboral.

Hipótesis 2.3. a) Cuanto más tiempo permanezcan los españoles trabajando en un contexto laboral determinado, mayores serán sus autopercepciones de Empleabilidad.

Hipótesis 2.3. b) Cuanto más tiempo permanezcan los españoles en un determinado contexto social y cultural, menores serán sus dificultades de Adaptación Sociocultural.

Hipótesis 2.4. a) Los españoles que residen fuera de España no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. b) Los españoles que tienen experiencia previa trabajando y estudiando no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. c) Los españoles que llevan más tiempo de estancia no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. d) Los españoles que trabajan en el área de Educación no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

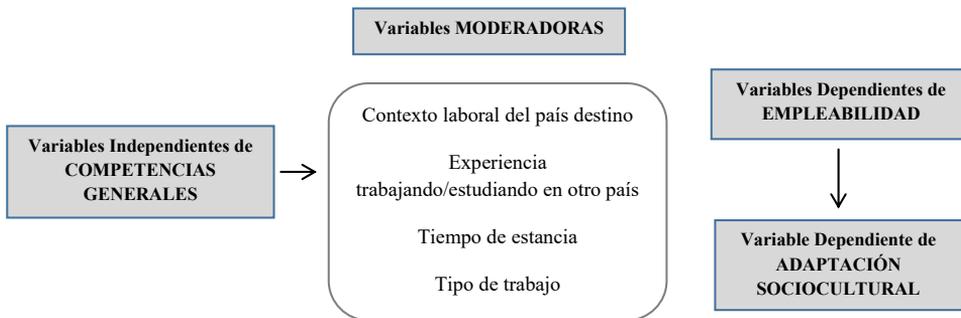


Figura 7. Gráfico relacional entre competencias generales, empleabilidad y adaptación sociocultural.

7.2. Diseño

Este estudio está llevado a cabo con una metodología cuantitativa, es un estudio no experimental, descriptivo, comparativo, correlacional, predictivo y transversal.

La metodología escogida es *cuantitativa* puesto que se presentan datos empíricos originales producidos por este estudio de tesis doctoral y éstos están enmarcados dentro de la lógica epistemológica de la realidad objetiva. En la revisión teórica y el modelo de las variables a estudiar se postulan las relaciones entre dichas variables. Estas relaciones a su vez se transforman en los objetivos que se investigarán en el estudio empírico.

Es un estudio *no experimental* (o *ex post facto*) porque las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular las variables independientes (las competencias generales); el fenómeno que se va a estudiar (la transferencia de competencias generales para la empleabilidad y la adaptación sociocultural en un país fuera de España) ya ha ocurrido; y tampoco podemos asignar a los sujetos de la muestra de forma aleatoria. Los sujetos se han seleccionado después de que las variables independientes ya hayan ocurrido (la formación en competencias generales en la titulación universitaria) y, por tanto, son variables que ya vienen dadas puesto que están asociadas a las personas de la muestra. Del mismo modo, al ser personas que ya están trabajando en Reino Unido, Polonia, Alemania o España y haber transferido esas competencias a otro mercado laboral (o no), la relación causa-efecto de las competencias y la empleabilidad ya ha ocurrido por lo que no se puede influir sobre estas variables para llevar a cabo el estudio.

Las metodologías cuantitativas no experimentales son las que más se utilizan en las investigaciones en el área de Educación. En este ámbito son las más convenientes para analizar las relaciones entre variables, categorizarlas, describir la realidad estudiada y configurar el modelo objeto de estudio propio de los estudios educativos (Mateo & Vidal, 2000).

La finalidad de la investigación es *descriptiva*, ya que se ha estudiado el fenómeno con una encuesta, lo que nos permite acercarnos a la realidad que se pretende estudiar a través de un cuestionario. Este instrumento ayudó a describir las variables de competencias generales y empleabilidad interna y externa en una población determinada (españoles, titulados universitarios en Educación trabajado en Reino Unido, Polonia, Alemania o España) y en un momento determinado. La unidad de análisis fueron las personas que forman parte de la muestra.

Se hizo un estudio *comparativo* para evaluar las diferencias existentes entre el objeto de estudio en los tres países europeos (Alemania, Polonia y Reino Unido) y el mismo fenómeno en España. De este modo, se comprueba si hay diferencias significativas entre la transferibilidad de las competencias generales para ser más empleable en el mercado laboral español o los extranjeros y adaptarse mejor en el plano sociocultural del nuevo país.

Por otra parte, el estudio fue *correlacional y predictivo*. Se realizó un estudio en el que se relacionaron las variables independientes con las dependientes, estudiando en primer lugar las independientes (competencias generales) para ver cómo actúan sobre las dependientes (empleabilidad interna y externa, y adaptación sociocultural).

Al ser un estudio prospectivo con más de una variable independiente, tiene carácter factorial el modelo objeto de estudio. El efecto de cada va-

riable independiente (cada competencia general) está en combinación con las otras variables independientes para afectar a las variables dependientes de empleabilidad interna y externa y adaptación sociocultural. En este tipo de estudio se pretende analizar la transferencia y uso de las competencias generales de los españoles que están trabajando fuera de España y en España. Por este motivo, se han tenido que seleccionar personas que habían adquirido las competencias generales en un título universitario de Grado o equivalentes del área de Educación (Gómez Bastar, 2012).

Con este tipo de estudio los resultados pueden ser generalizados a otras poblaciones distintas en mayor medida que con otro tipo de estudio recogido en la metodología cualitativa.

Finalmente, la recogida de datos se llevó a cabo en un momento temporal concreto por lo que el estudio es de corte *transversal*.

7.3. Participantes

La población que se pretende estudiar en esta investigación son titulados universitarios del área de Educación de diferentes universidades españolas. Se hace referencia a esta población dado que se buscan personas que ya hayan finalizado su formación universitaria y, por tanto, hayan adquirido las competencias generales de los planes de estudios de las titulaciones de Educación cursadas.

El tipo de muestreo que se utiliza es un *muestreo no probabilístico intencional y de bola de nieve*, dado que se selecciona una muestra representativa pero concreta de un sector de la población española. Se ha escogido esta técnica de muestreo puesto que la muestra es difícil de localizar, ya que es un perfil de trabajador cualificado concreto y que se encuentra

trabajando fuera de España, en la mayoría de los casos. Por lo que el tamaño de la muestra es pequeño y no está disponible fácilmente. A partir de algunos entrevistados se seleccionan a otros que se incluirán en la muestra. También se seleccionaron a personas directamente para que completaran el cuestionario puesto que reunían los requisitos y se tenía fácil acceso a ellos.

Por tanto, la muestra está compuesta por españoles con titulaciones de Educación que están empleados en España, Reino Unido, Polonia o Alemania.

Los *criterios de inclusión para la participación* en el estudio quedan descritos a continuación:

- Ser *español*, ya sea nacido en España o con nacionalidad.
- Haber estudiado una *titulación universitaria en el ámbito de la Educación*, entre ellas: Educación Social, Pedagogía, Magisterio en Educación Infantil o Primaria (y las antiguas especialidades de la diplomatura Magisterio antes del Plan Bolonia: Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera) y otras titulaciones de Educación equivalentes (por ejemplo, la licenciatura de Psicopedagogía o Ciencias de la Educación).
- *Estar trabajando* en la actualidad (en el área de Educación o en otros ámbitos).
- *Países* en los que los españoles han de estar *trabajando*: *España, Polonia, Reino Unido y Alemania*.

Se destaca que el objetivo que se estableció antes de comenzar con el trabajo de campo fue el de conseguir un mínimo de 80 participantes por

cada país que se pretendía estudiar. No obstante, durante la fase de aplicación de los instrumentos, este objetivo ha sido complicado de conseguir por motivos de acceso al colectivo de españoles tan específico que se encuentra trabajando en los países seleccionados. Consiguientemente, se decidió realizar la investigación con un número incidental de participantes por cada uno de los cuatro países. No obstante, para comprobar el tamaño ideal de la muestra en función del número de variables y de las pruebas F que se pretenden implementar, se utilizó el software G^*Power ¹³ (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009; Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) que indicó que se tenía que administrar el instrumento a un mínimo de 189 participantes para que los resultados fueran estadísticamente significativos. El análisis de la determinación del tamaño de la muestra se basó en un valor alfa crítico de 0.05, un tamaño de efecto medio ($f^2 = .15$), una potencia de al menos .95 y 13 variables introducidas en el modelo de regresión.

La muestra estaba compuesta por 336 graduados universitarios que trabajan en España y fuera de ella. En la muestra hay 260 mujeres (77.4%), 75 hombres (22.3%) y tan sólo una persona (0.3%) se ha clasificado en *Otros*, fuera de la categorización binaria Hombre-Mujer. En relación a la variable edad, sus valores mínimos y máximos se sitúan entre 21 y 65 años, con una media de 32.4 ($SD = 7.37$).

¹³ Este software se utiliza para calcular la potencia estadística. El programa ofrece la posibilidad de calcularla para una extensa diversidad de pruebas estadísticas, entre las que se encuentran: pruebas t , pruebas F y pruebas chi-cuadrado, entre otras. Link a la web del programa: <http://www.gpower.hhu.de/en.html>

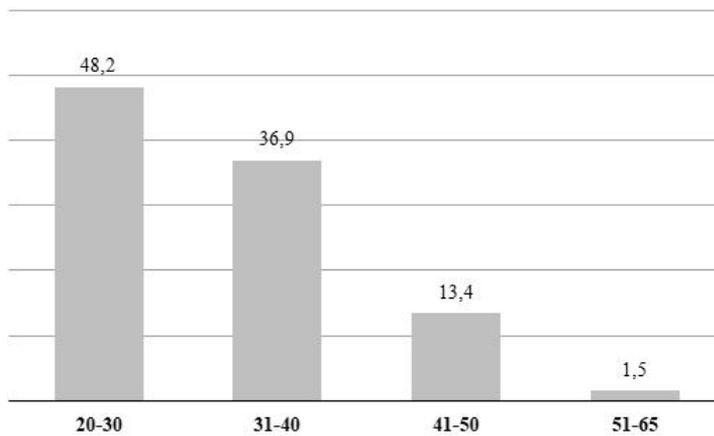


Figura 8. Grupos de edad de toda la muestra.

En cuanto a la variable país donde los españoles encuestados trabajan actualmente, 193 personas trabajan en España (57.4%), 74 en Reino Unido (22%), 42 en Alemania (12.5%), 27 en Polonia (8%). Por tanto, Reino Unido es el país extranjero donde más españoles de la muestra emigraron para trabajar.

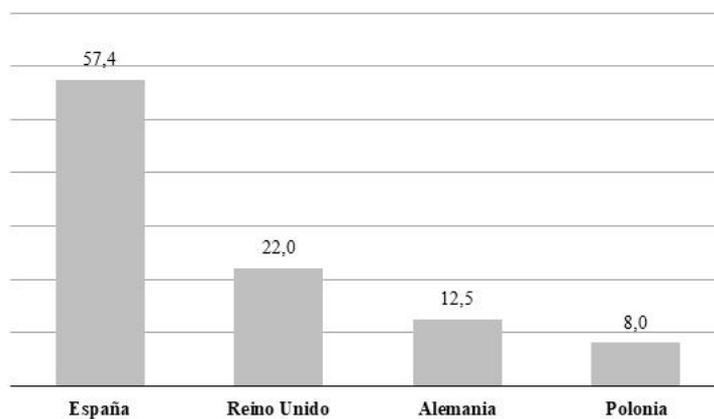


Figura 9. Países donde los participantes se encuentran empleados.

Con respecto a la nacionalidad de los participantes, 322 personas de la muestra tienen la nacionalidad española (95.8%) y el porcentaje restante, 14 participantes, tienen doble nacionalidad (nacionalidad española y otra). 327 participantes nacieron en España, siendo la Comunidad Valenciana la región de origen de la mayoría de la muestra (45.5%), seguida de Madrid (8.9%), Andalucía (8%), Cataluña (6.8%) y Castilla la Mancha (6.3%). Solamente 9 personas de la muestra total (2.7%) nacieron en un país distinto a España: República Dominicana, Suecia, Bulgaria, Francia, Guinea Ecuatorial, Brasil, Argentina y 2 personas en Perú.

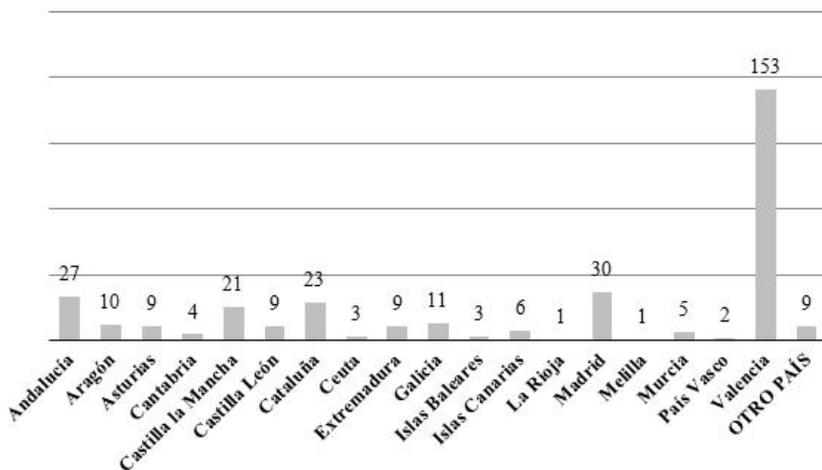


Figura 10. Número de participantes por lugar de nacimiento en España u otro país.

En la variable titulaciones universitarias finalizadas, 115 participantes (34.2%) tienen una titulación universitaria de diplomatura, 162 (48.2%) una licenciatura y 146 personas (43.5%) un grado terminado. En las titulaciones de posgrado, 166 personas (49.4%) han cursado un máster y únicamente 22 participantes (6.5%) tienen un doctorado.

En cuanto a las titulaciones universitarias de Educación estudiadas, 192 personas (57.1%) las completaron en alguna universidad española,

111 (33%) en la Universidad de Valencia, 20 (6%) en la Universidad Complutense de Madrid y 13 personas (3.9%) en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Además, las titulaciones de base cursadas por los participantes de la muestra son: 116 personas (34.5%) finalizaron Magisterio (diferentes especialidades), 51 participantes (15.2%) Educación Social, 65 (19.3%) Pedagogía, 2 personas (0.6%) Psicopedagogía y 102 (30.4%) otras titulaciones de Educación (como por ejemplo, Licenciatura en Ciencias de la Educación).¹⁴

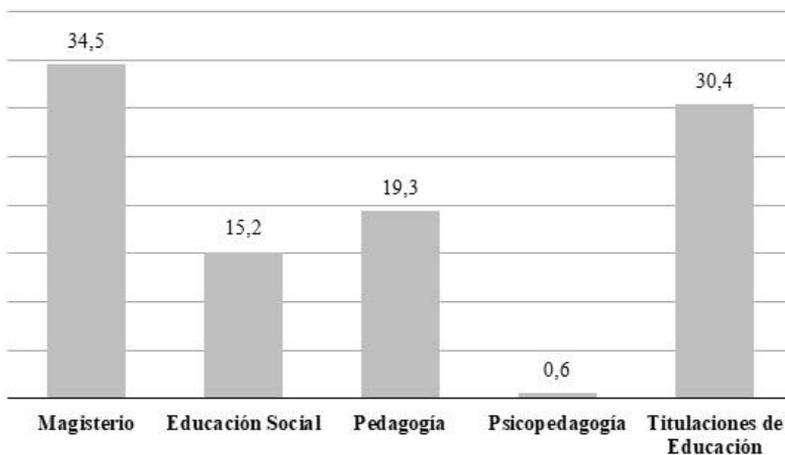


Figura 11. Titulaciones de Educación de base de los participantes.

En líneas generales, en todos los países la mayoría de participantes han estudiado Magisterio, seguido de titulaciones de Educación de planes de estudios antiguos, Pedagogía y Educación Social.

¹⁴ Las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Educación social son tanto de Grado como de Diplomatura o Licenciatura. Se agruparon por titulación y no por el plan de estudios.

Tabla 10

Titulaciones de Educación de base por países

PAÍSES	Magisterio	Educación Social	Pedagogía	Titulaciones de Educación
España	64 (33.2%)	39 (20.2%)	48 (24.9%)	40 (19.2%)
Reino Unido	28 (37.8%)	6 (8.1%)	9 (12.2%)	31 (41.9%)
Alemania	14 (33.3%)	3 (7.1%)	2 (4.8%)	23 (54.8%)
Polonia	10 (37.0%)	3 (11.1%)	6 (22.2%)	8 (29.6%)

Nota: la titulación de Psicopedagogía la cursaron sólo 2 personas que se encuentran trabajando en España (1%).

En cuanto a la experiencia previa estudiando en otro país, sólo 91 personas de la muestra (27.1%) habían estudiado en el extranjero con algún programa de movilidad, estudios completos por su cuenta u otras opciones. En las titulaciones de grado se solicitan más programas de movilidad Erasmus o Internacionales que en los otros planes de estudio.

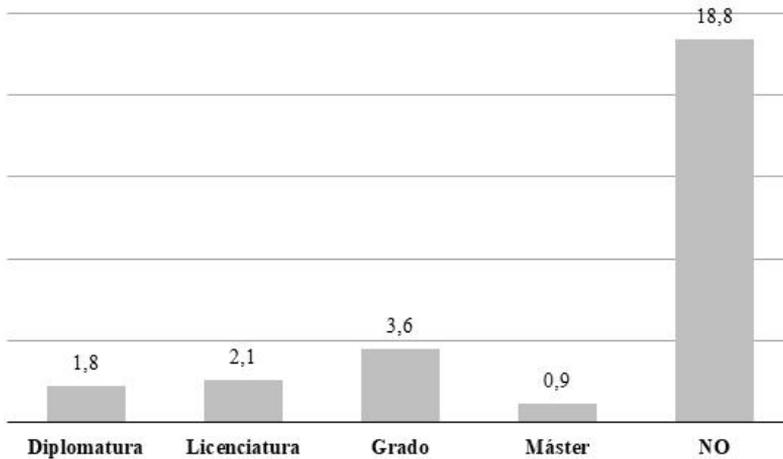


Figura 12. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Erasmus Prácticas.

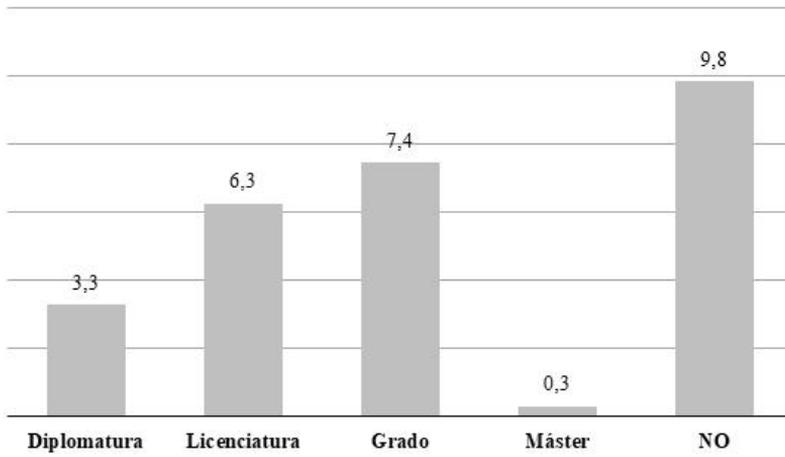


Figura 13. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Erasmus Estudios.

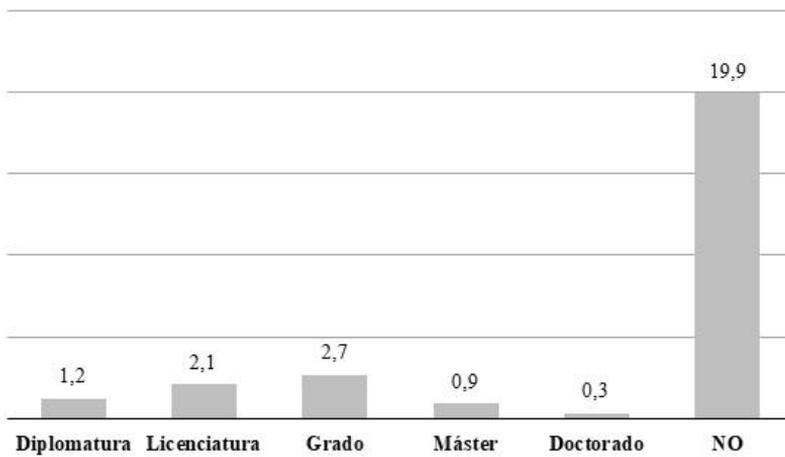


Figura 14. Titulaciones de Educación cursadas con el Programa Internacional.

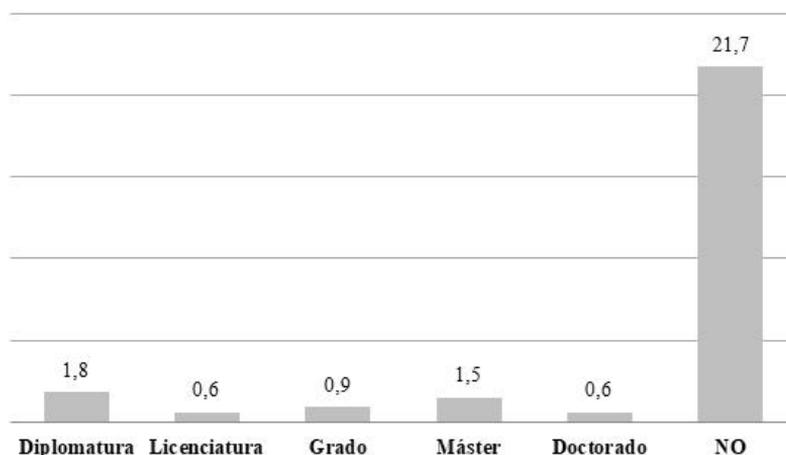


Figura 15. Titulaciones de Educación cursadas de forma casi completa en un país extranjero.

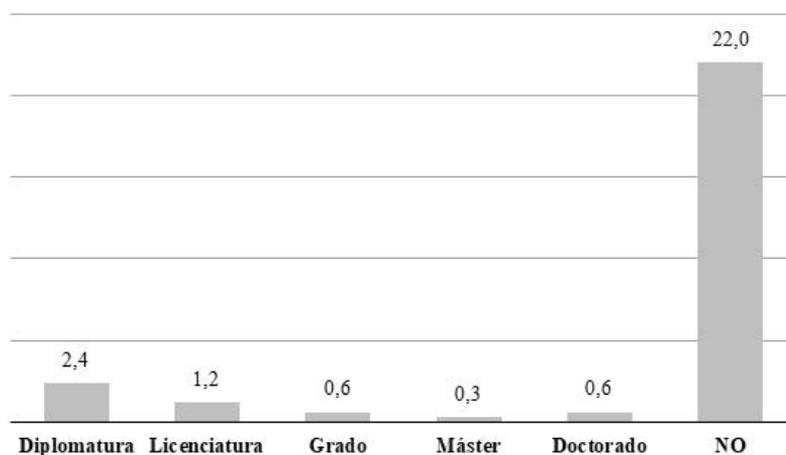


Figura 16. Titulaciones de Educación cursadas con otros programas o becas.

Se destaca el mayor número de personas que están trabajando fuera de España y que cursaron parte de sus estudios en un país extranjero (39.9%), en contraposición con el menor número de personas empleadas

en España y que cursaron estudios con algún programa de movilidad (17.6%).

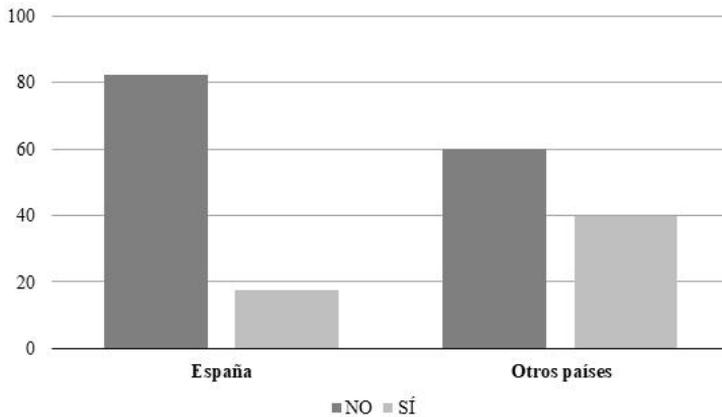


Figura 17. Participantes con experiencia estudiando en el extranjero.

En lo que respecta a la experiencia previa trabajando fuera de España, 107 participantes de los 336 (31.8%) estuvieron empleados en algún país diferente a España y, de este porcentaje, la mayoría se marchó a trabajar fuera por motivos económicos o de aprendizaje de una segunda lengua. Además, de 193 participantes empleados en España sólo 39 (20.2%) sí tuvieron una experiencia anterior fuera de España. De las personas que se encuentran trabajando en Reino Unido, Alemania o Polonia ($n = 143$), casi la mitad, 68 personas de 143, tuvieron este tipo de experiencia (47.6%). Por lo que las personas que ya tuvieron esta experiencia son más propicias a volver a salir fuera de España para emplearse.

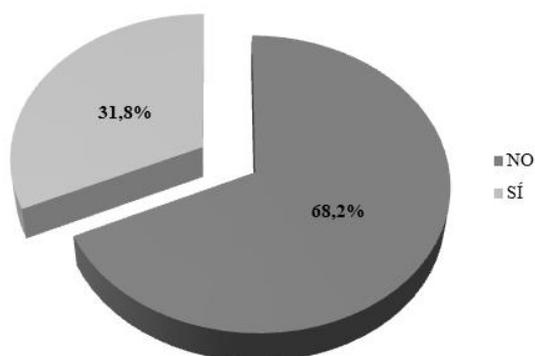


Figura 18. Experiencia trabajando fuera de España.

Además, las personas que trabajan fuera de España son las que mayor porcentaje de experiencia laboral en el extranjero acumulan (47.6%), frente a los que están trabajando en España (20.2%).

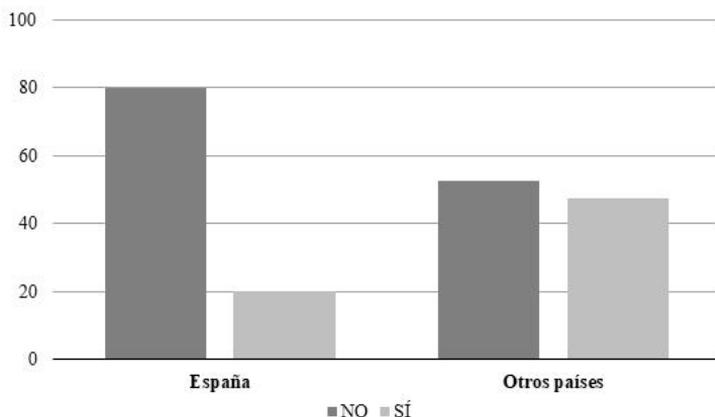


Figura 19. Participantes con experiencia trabajando en el extranjero.

Por otra parte, en el tiempo que los españoles llevan trabajando en el país en el que residen, 176 participantes se sitúan en el rango de los 0 a 3 años (52.4%), 65 en el de 3,1-6 años (19.3%), 19 en el de 6,1 a 9 años (5.7%), 22 en el de 9,1-12 años (6.5%) y 54 participantes en el de más de 12 años (16.1%).

Al haberse contestado el tiempo de estancia en meses, se realizaron los rangos teniéndolos en cuenta. De este modo, después del rango de 0-3 años (0-36 meses), la siguiente categoría comenzará a los 3 años y un mes (3,1-9 o 37-108 meses) y así sucesivamente.

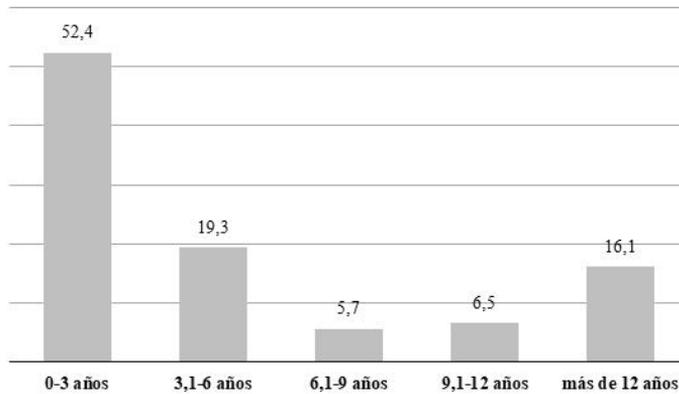


Figura 20. Rangos del tiempo de estancia de los participantes.

La mayoría de participantes que están fuera de España se sitúan en el primer rango de 0-3 años (69.9%) frente al 39.4% de la muestra trabajando en España. Puesto que en España los participantes se reparten mayoritariamente entre este primer rango y el de más de 12 años (26.9%).

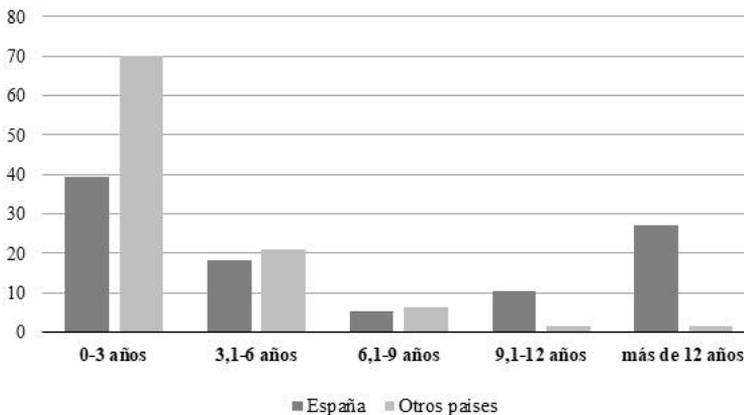


Figura 21. Rangos del tiempo de estancia trabajando en España y fuera de ella.

Los participantes que tienen un trabajo relacionado con su formación universitaria en el área de Educación asciende a un 81.5% (n = 274) y el 18.5% tienen otros trabajos en otro ámbito profesional. Concretamente, de 193 participantes que se encuentran trabajando en España, 156 (80.8%) están empleados en un trabajo de Educación. Con respecto a las personas que se encuentran trabajando fuera de España (n = 143), 118 trabajan en un empleo de Educación (82.5%).

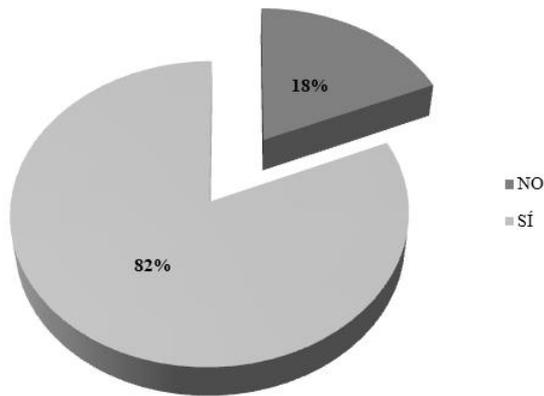


Figura 22. Trabajo en el área de Educación.

Para saber cuántas personas trabajan en el área de Educación por países se desglosarán los resultados en la Tabla 11. Los resultados presentan porcentajes similares entre los países estudiados, teniendo la mayoría de participantes un trabajo.

Tabla 11

Número de participantes que trabajan en el área de Educación por países

PAÍSES	SÍ	NO
España	156 (80.8%)	37 (19.2%)
Reino Unido	61 (82.4%)	13 (17.6%)
Alemania	35 (83.3%)	7 (16.7%)
Polonia	22 (81.5%)	5 (18.5%)

Adicionalmente, al 81.5% de los anteriores participantes se les preguntó por el tipo de trabajo que desempeñaban en el ámbito de la Educación. Se obtuvieron varios tipos de respuesta, entre los que destacan: distintos trabajos de educación (por ejemplo, coordinador de proyectos educativos) en 50 participantes (14.9%), como profesor de idiomas trabajan 39 personas (11.6%), como docente en general contestaron 37 participantes (11%) y como Educador social 34 personas (10.1%).

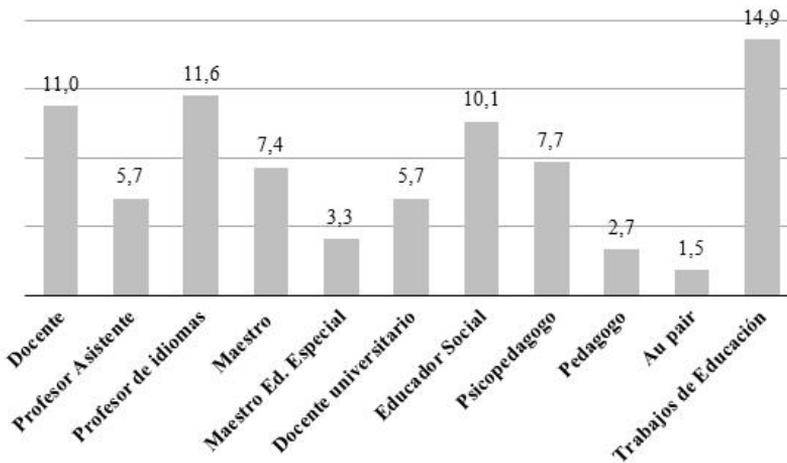


Figura 23. El tipo de trabajo en el área de la Educación.

Se preguntó también si tenían otros trabajos adicionales a su trabajo principal, independientemente de que fuese del área de Educación o de otro ámbito laboral.

Entre los 274 que sí trabajaban en Educación se obtuvieron los siguientes resultados, que indican que entre las personas que especificaron otro trabajo extra el más popular fue el de docente con un 8.4% ($n = 23$).

Las 62 personas que trabajaban en otro ámbito, tenían los siguientes trabajos adicionales en el sector servicios 17 personas (27.4%) y como monitor de diferentes actividades 4 personas (6.5).

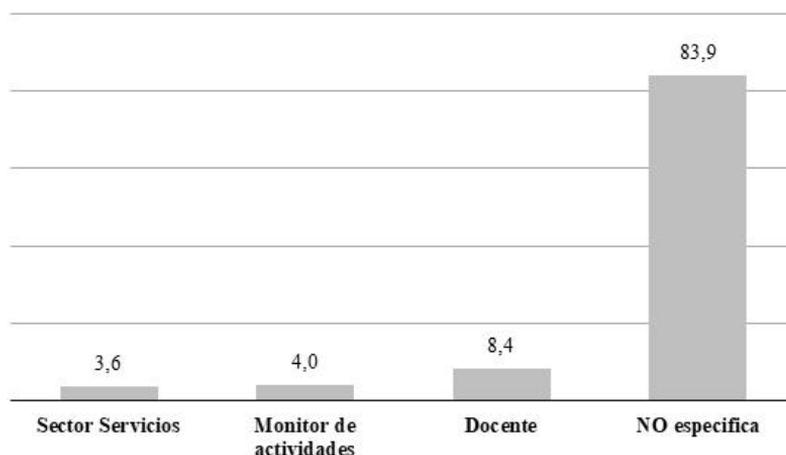


Figura 24. Tipo de trabajo adicional para las personas que trabajan en el área de Educación.

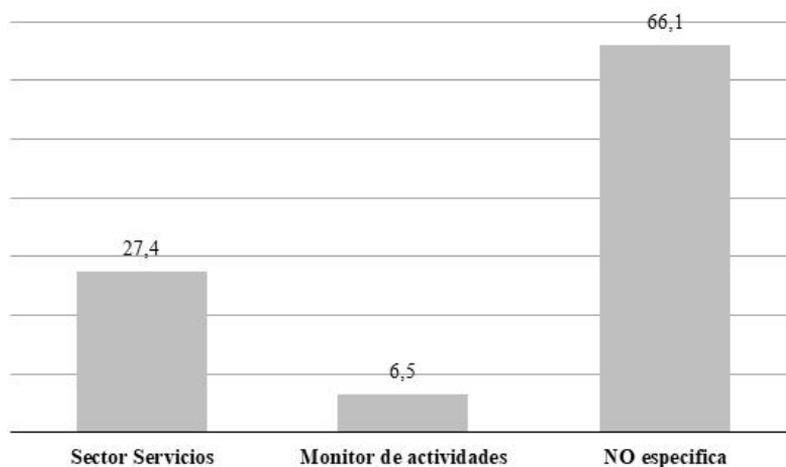


Figura 25. Tipo de trabajo adicional para las personas que no trabajan en el área de Educación.

En la variable de idioma materno, 300 participantes (89.3%) contestaron que el español era su primera lengua. De las 36 personas restantes (10.7%) que contestaron que el español no lo era, 27 afirmaron que su

primer idioma era el catalán o valenciano (75%) y 3 participantes el alemán (8.3%).

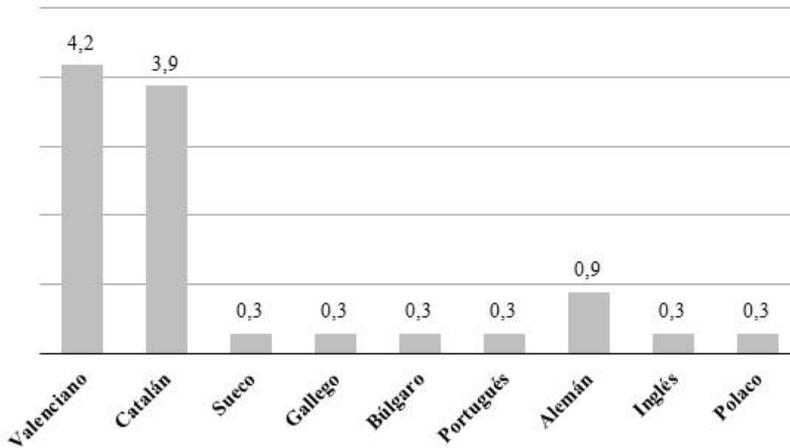


Figura 26. El segundo idioma materno.

Además, el 93.5% ($n = 314$) de la muestra ha estudiado una segunda lengua, siendo el inglés el primer idioma aprendido por 244 personas (72.6%), seguido de 17 personas que han estudiado el francés (5.1%) y 16 el alemán (4.8%). En este primer idioma estudiado 158 participantes (47%) consideran que lo hablan a un nivel alto y 146 (43.4%) lo tienen certificado al nivel B2 o C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Para terminar la descripción de la muestra, un alto porcentaje de participantes han estudiado, al menos, un segundo idioma: el 89.1% en España y el 99.3% las personas que están trabajando en Reino Unido, Alemania o Polonia.

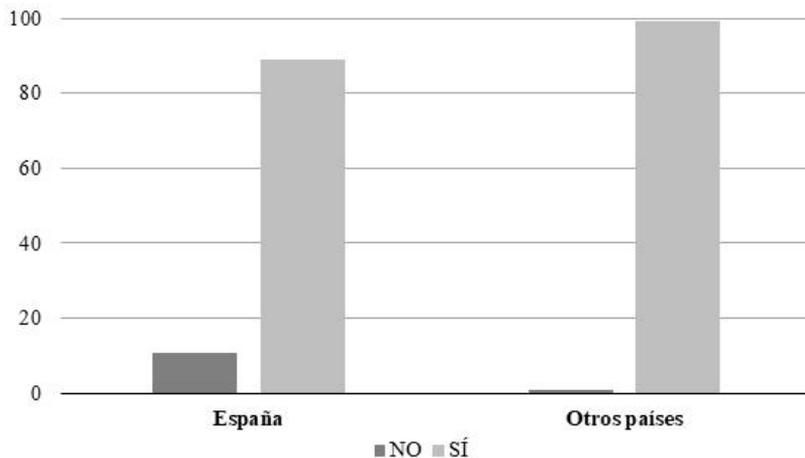


Figura 27. Participantes que han estudiado un segundo idioma.

Tras detallar las características de los participantes se pasará a explicar los instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio de campo.

7.4. Instrumento

En esta sección se detallarán los instrumentos utilizados para llevar a cabo el trabajo empírico del presente estudio. Además del *Cuestionario adaptado de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)*, se ha incluido una hoja adicional con el consentimiento informado para los participantes de la investigación que cumplimenten el cuestionario en formato papel (Anexo 1). Para tener mayor accesibilidad a la muestra se diseñó el mismo cuestionario en versión online con *Google Forms*¹⁵. El instrumento final consta de 135 ítems divididos en tres blo-

¹⁵ Se creó el **Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)** en formato online con la herramienta de Formularios de Google o *Google Forms*. Ello permitió elaborar el cuestionario con los distintos tipos de pregunta que se precisó y generar

ques de acuerdo con los tipos de variables: sociodemográficas (donde se incluyen la información personal de los participantes y las variables contextuales), independientes o predictoras (las trece competencias generales) y las dependientes, criterio u *outcomes* de la investigación: empleabilidad interna/externa y adaptación sociocultural).

Para poder aplicar el instrumento final de la investigación a partir de los cuatro cuestionarios que se van a describir, se han llevado a cabo distintos procesos que han hecho posible el diseño del mismo. Primeramente, se detallarán los pasos de la elaboración o modificación de los elementos de las escalas o preguntas de cada variable. En segundo lugar, se explicará la validación de contenido del instrumento adaptado para el propósito de esta investigación.

7.4.1. Elaboración de las preguntas para las variables sociodemográficas

Los datos sociodemográficos de los participantes fueron recogidos en la primera parte del cuestionario con un total de once preguntas creadas *ad hoc* con base en otras investigaciones previas. Las cinco primeras cuestiones hacen referencia a datos personales básicos: la edad, el sexo, el país de nacimiento, la nacionalidad y el número de años que han vivido en España.

En la pregunta seis del cuestionario se recogen, a través de una tabla con secciones, las titulaciones universitarias que el participante ha cursa-

un enlace web que se pudo enviar a la mayoría de participantes de la muestra. Los datos que los participantes ingresan se pueden ver al momento y son almacenados en una hoja de cálculo que se puede descargar en distintos formatos, Excel, pdf, entre otros. Lo que facilitó la exportación de datos al software SPSS versión 24. Link del cuestionario online: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQI-f7iK7h-vuekQprfT1g7zoI8AzauzlxAchFZ80oBw8TgA/viewform?usp=sf_link

do junto con el nombre de las mismas y la universidad donde las ha cursado.

Por otra parte, las preguntas siete y ocho se refieren a las experiencias anteriores trabajando o estudiando fuera de España. En ambas preguntas se recoge en la tabla el tiempo de duración de la estancia laboral o por motivos de estudio. En la movilidad estudiantil se pide que indiquen la modalidad: programas Erasmus, internacionales, estudios completos u otras opciones que no se contemplen. En la experiencia previa por trabajo se les pregunta el país donde trabajaron, qué trabajos desempeñaron y dos motivos por los cuales decidieron irse a ese país.

Con respecto a la pregunta nueve, se pregunta de forma general el tiempo de la estancia en el país en el que los españoles están trabajando.

En cuanto a la pregunta diez, se hace mención al tipo de trabajo que se desempeña en el país de acogida, si está relacionado con el ámbito educativo o pertenece a otro ámbito profesional.

Para terminar, en la pregunta once se recoge cuál es la lengua materna de los encuestados y si hablan una segunda o segundas lenguas, pues cuando se está trabajando en otro país hablar otro idioma es un aspecto fundamental para poder integrarse a nivel laboral y personal en la cultura del nuevo país.

En esta primera parte del cuestionario para el trabajo de campo de la presente tesis se incluyeron preguntas abiertas y de opción múltiple para poder definir a la muestra y obtener la información esperada que describa la situación de estos españoles en los distintos países estudiados. Con la información que estas variables proporcionen se pretende hacer grupos con los participantes para poder realizar distintos análisis comparativos con las variables independientes y dependientes.

Las cinco primeras cuestiones recogen datos esenciales de las personas encuestadas (edad, sexo, país de nacimiento, nacionalidad y número de años que han vivido en España) y una pregunta adicional sobre el requerimiento de participación en la encuesta: el país actual donde se está trabajando. Se espera poder establecer un patrón del tipo de participante con los datos recabados.

Las preguntas restantes hacen referencia a otras condiciones que las personas deben reunir para participar en el estudio (tipo de titulación y universidad de estudio y el tipo de trabajo o trabajos que se realizan en la actualidad), así como a las variables moderadoras moderadores pertenecientes al contexto donde se realiza la labor profesional (tiempo de estancia en el nuevo país y experiencias por estudios o trabajo fuera de España).

Dentro de estas últimas preguntas se añade una última sobre los idiomas: el materno y segundas lenguas aprendidas, puesto que cuando trabajas en un país extranjero el conocer la lengua oficial del mismo o una lengua internacional como el inglés facilita la adaptación personal y profesional en el país de acogida.

7.4.2. Competencias Generales. Escalas adaptadas

En la segunda parte del cuestionario se pregunta por las variables objeto de estudio. En la primera escala se evalúan las competencias generales propuestas en el presente estudio. Para ello, se tuvo que realizar un cuestionario adaptado a partir de otros dos cuestionarios que se presentan a continuación, ya que, tras la búsqueda y selección de estudios similares, no se encontró ningún cuestionario que midiera todas las competencias

generales. Los estudios que incluyen los cuestionarios utilizados para diseñar la escala de competencias de 88 ítems de la presente tesis son:

- *Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA)* (Martínez Clares & González Morgia, 2018). El propósito de este cuestionario es examinar el desarrollo, dominio y relevancia de 15 competencias transversales incluidas en los currículos de los títulos universitarios españoles y la conexión entre la educación universitaria y las demandas del mercado laboral. Este cuestionario tiene una escala global (desarrollo, dominio y relevancia) y subescalas (habilidades instrumentales, personales y sistémicas, respectivamente, para desarrollo, dominio y relevancia). Cada subescala incluyó una serie de habilidades transversales medidas con un conjunto de preguntas en 57 ítems. Esta escala fue elegida para estudiar las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de sus habilidades, evaluadas con una escala Likert de cinco puntos (1. Nada; 2. Poco; 3. Regular; 4. Bastante; 5. Mucho). Este cuestionario fue elaborado y validado *ad hoc* en la investigación de González Morgia (2017).
- *Cuestionario de Competencias Transversales para estudiantes Universitarios* (Aguado et al., 2017). El cuestionario se compone de 185 ítems para medir 26 competencias del Proyecto Tuning a través de unas preguntas formuladas en términos de evidencias de comportamiento para valorar la frecuencia de uso de los comportamientos contemplados en cada pregunta del cuestionario. Cada ítem se evalúa con una escala Likert de cuatro puntos (1. Nunca-

Casi Nunca; 2. Pocas Veces; 3. A menudo; 4. Siempre-Casi Siempre). Participaron en la investigación estudiantes del último curso de distintas titulaciones de una universidad pública de la Comunidad de Madrid.

A continuación, se explicará con detalle los pasos que se siguieron para poder elaborar el cuestionario final de las competencias generales.

En primer lugar, para poder medir las competencias generales que se plantearon tras el trabajo de investigación documental con las memorias de verificación, se adaptó un cuestionario para el presente estudio basado en dos cuestionarios que pertenecen a investigaciones similares donde estudian las competencias generales en el ámbito de la universidad.

Se realizó una búsqueda de posibles instrumentos que pudieran servir para evaluar el apartado de competencias generales. Sin embargo, tras realizar la correspondiente revisión bibliográfica, al no encontrar ninguno que midiera el listado de las trece competencias generales de esta tesis doctoral se optó por diseñar uno propio a partir de otros instrumentos.

Se revisaron varios estudios de similar naturaleza sobre las competencias generales y sus respectivos instrumentos. La búsqueda estaba limitada a estudios sobre competencias generales en el ámbito universitario español. Se muestra seguidamente un resumen de las referencias más destacadas tras la búsqueda (Anexo 3).

En segundo lugar, se seleccionaron los dos primeros cuestionarios de la lista del Anexo 3 (Aguado et al., 2017; Martínez Clares & González Morga, 2018), por ajustarse de forma más precisa al objetivo de la presente tesis. De esta forma, se procedió a elaborar la primera versión del cuestionario incluyendo una hoja de consentimiento informado para los participantes. En esta hoja, que sólo se presenta en el cuestionario en papel, se

les explica a los participantes el objetivo principal del estudio y la voluntariedad y confidencialidad de formar parte de la muestra. Tras la lectura del mismo han de firmarlo, poner su nombre y la fecha de cumplimentación del documento.

En la escala de competencias del cuestionario provisional se encontró una diferencia entre las escalas de competencias generales del estudio de Aguado et al. (2017) y la investigación de Martínez Clares y González Morga (2018).

En el enunciado del cuestionario de la primera investigación se pide a los participantes que valoren la frecuencia con la que realizan los comportamientos (en relación a las competencias generales) que expresa cada uno de los ítems. Por otro lado, en el segundo estudio se pregunta acerca de las competencias en términos de desarrollo, dominio o nivel de adquisición y relevancia en relación a las mismas. A esto se añade que la primera investigación tiene una escala Likert de 4 puntos y la segunda de 5 con opciones de respuesta distintas.

Debido a estas desigualdades en los enunciados y las escalas de las competencias, se procedió realizar una comparación de las definiciones de cada competencia general de la investigación de Aguado et al. (2017) y de González Morga (2017) con las conceptualizaciones de las de la tesis doctoral, selección de los ítems de ambos estudios y ajuste del enunciado de la escala para el cuestionario final.¹⁶

Aunque el nombre de la competencia no sea el mismo, se buscó en la definición que el contenido y significado de la misma sí lo fuera. Se elaboró la siguiente tabla-resumen (Tabla 12) para poder comparar de forma

¹⁶ Para ampliar la información del instrumento, se consultó la tesis doctoral de Natalia González Morga (2017).

más visual las definiciones y comprobar si a pesar de tener una denominación diferente, la descripción de la competencia era, en esencia, igual a la de este estudio de tesis. Tras comprobar que las definiciones se corresponden entre los dos estudios analizados y esta investigación de tesis doctoral, se procedió a seleccionar primero las competencias que sólo aparecían en un único estudio y sus respectivos ítems.

El resto de competencias que se repetían en ambos estudios se seleccionaron en función del contenido del enunciado de los ítems. También se tuvo en cuenta el número de ítems que presentaba cada competencia para ser evaluada (Tabla 13). Los ítems que se encuentran en letra Negrita son los que se utilizaron para elaborar el cuestionario adaptado y los que no se marcaron en letra Negrita se eliminaron. Se indicó además si el ítem es invertido para incluir esta información en el *Codebook* (Libro de códigos) y el posterior análisis de los datos.

A partir de los dos instrumentos presentados (Tabla 13), se elaboró el cuestionario adaptado que consta de 88 ítems y evalúa las 13 competencias generales de esta tesis doctoral. Se seleccionaron 80 ítems correspondientes a 11 competencias transversales de Aguado et al. (2017) y 8 ítems de 2 competencias de Martínez Clares y González Morga (2018): Comunicación en lengua extranjera y Competencia investigadora.

El motivo de selección de un mayor número de competencias de Aguado et al. (2017) fue que en esta investigación se recogen un mayor número de competencias del Proyecto Tuning. No obstante, en la Competencia investigadora, los ítems de Martínez Clares y González Morga (2018) son más claros y se ajustan mejor a la descripción de esta competencia, pues en Aguado et al. (2017) son demasiado largos, pueden dar

Tabla 12

Comparación de definiciones de las competencias generales en Aguado et al. (2017) y González Morga (2017)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	González Morga (2017)
1- COMPETENCIA DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS.	<p>C03.Capacidad de análisis y síntesis. Descomponer un hecho, problema o situación en las diversas partes que lo componen, y extraer lo relevante.</p>	NO APARECE EN EL ESTUDIO.
2- COMUNICACIÓN EN LA PROPIA LENGUA.	<p>C11. Comunicación. Expresar con claridad y precisión las ideas y los hechos, tanto verbal como por escrito.</p>	<p>Competencia de comunicación oral y escrita en la propia lengua. La comunicación puede ser oral o escrita, pero indistintamente, significa compartir con los demás, «poner en común» y cuando nos comunicamos compartimos y transmitimos información de todo tipo: emociones, ideas, conceptos, advertencias, necesidades, órdenes, etc. (Gómez Gras, Galiana, García, Cascarilla, & Romero., 2006). A través de esta interacción, las personas tratan de trasmitir mensajes, de comprender e influir para conseguir sus objetivos.</p>
3- COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA.	NO APARECE EN EL ESTUDIO.	<p>Competencia de Comunicación en una lengua extranjera. La competencia en una lengua extranjera alude a la capacidad de la persona para comunicarse verbal y por escrito en una lengua distinta a la materna. El idioma por excelencia en el mercado laboral, es el inglés, pero podría desarrollarse cualquier otro. Cuanta más destreza en idiomas se tenga más fácil resultará aumentar nuestra competencia comunicativa en otras lenguas y a la vez, las oportunidades laborales en otros países. Las competencias de comunicación en una segunda lengua hacen referencia a cuatro unidades básicas: comprensión escrita, comprensión oral, comunicación oral y comunicación escrita (Gómez et al., 2006).</p>

Tabla 12 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	González Morga (2017)
4- COMPETENCIA TIC.	C18. Habilidades informáticas básicas. Utilizar con destreza programas informáticos como procesadores de textos, hojas de cálculo, bases de datos.	Competencia de Uso de las TIC / digital. Esta competencia tecnológica se relaciona con la gestión de la información apoyada en las amplias tecnologías a las que da acceso el ordenador personal (Villa & Poblete, 2007). De forma genérica, esto incluye los conocimientos y habilidades básicas de gestión de archivos, edición de documentos, navegación por internet, utilización de hojas de cálculo, participación en redes sociales, entre otros aspectos.
5- GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN.	C04. Habilidades de búsqueda y gestión de la información. Buscar activamente información y complementar los conocimientos a partir de diversas fuentes.	Competencia de Gestión de la información y el conocimiento. Se conoce como competencia en la gestión de la información a la agilidad en el manejo de la información con el objeto de transformarla en conocimiento interrelacionado y eficaz (Gómez et al. 2006). La gestión del conocimiento se apoya en las nuevas herramientas tecnológicas, para aumentar la productividad y la competitividad de la persona u organización que las utiliza. Una gestión de información eficaz requiere pasar por varias fases de tratamiento de la información hasta la construcción del conocimiento, a partir de las cuales se han delimitado las unidades de competencia.
6- COMPETENCIA DE CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA.	C22. Capacidad de Crítica y Auto-crítica. Valorar objetivamente las propias capacidades y habilidades, siendo consciente de sus puntos fuertes y sus necesidades de desarrollo. Valorar de manera objetiva las capacidades de los demás proporcionando una crítica constructiva si se solicita.	NO APARECE EN EL ESTUDIO.

Tabla 12 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	González Morga (2017)
<p>7- TRABAJO EN EQUIPO.</p>	<p>C10. Trabajo en Equipo. Colaborar activamente con el equipo de trabajo, coordinando las tareas a realizar con todos sus componentes, compartiendo información y recursos y asumiendo las decisiones tomadas en grupo.</p>	<p>Competencia de Trabajo en equipo. La definición creada por Cannon-Bowers et al., (1995, p.336-337) delimita que «la competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz». Por su parte, Torrelles et al. (2011) realizó un análisis del concepto consciente de lo multidimensional que este constructo llevaba asociado. De este análisis resulto, la siguiente definición y dimensiones de la citada competencia.</p>
<p>8- APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD.</p>	<p>C23. Conocimiento y valoración de la diversidad. Conocer, apreciar y respetar la diversidad social y cultural.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>
<p>9- COMPROMISO ÉTICO.</p>	<p>C25. Responsabilidad Laboral. Aceptar y asumir normas que regulan las interacciones en el mercado laboral y que generalmente quedan recogidas en el código deontológico o código ético.</p>	<p>Competencia de Compromiso ético y social. Como afirma Bolívar (2005, p.99), la noción de compromiso ético, deriva de los códigos deontológicos profesionales, pero «puede ser entendida tanto en un sentido restringido a determinados compromisos éticos en el ejercicio profesional, como en uno más amplio, como competencias éticas de todo profesional como persona y como ciudadano». Este mismo autor, define tal competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético y de acuerdo con una ética profesional; también de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales en busca del bien de sus conciudadanos.</p>

Tabla 12 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	González Morga (2017)
10- COMPETENCIA INVESTIGADORA.	C04. Habilidades de búsqueda y gestión de la información. Buscar activamente información y complementar los conocimientos a partir de diversas fuentes.	Competencia investigadora. El profesional que domine la competencia investigadora tendrá los conocimientos, actitudes y valores para la resolución de problemas bien fundamentados. Según Gómez et al. (2006), investigar significa realizar una serie de operaciones que llevan a la delimitación de un problema o fenómeno para el que todavía no hay explicación y a la búsqueda y evaluación de explicaciones al mismo. Es una modalidad de la competencia creativa y, al igual que ésta, la competencia investigadora también necesita una serie de capacidades más básicas como análisis y síntesis, la activación de conocimiento específico, capacidad de razonamiento inductivo y deductivo, pensamiento divergente, y un sinfín más.
11- CREATIVIDAD: GENERAR NUEVAS IDEAS.	C05. Innovación Proponer mejoras, acciones novedosas y soluciones innovadoras y eficaces.	NO APARECE EN EL ESTUDIO.
12- TRABAJO AUTÓNOMO.	C26. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Aprender, desenvolverse y trabajar por sí solo de manera responsable sin necesidad de supervisión, ayuda o apoyo permanente.	Competencia de Trabajo autónomo. La competencia de trabajo autónomo se refiere a la adquisición, selección y movilización integrada de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprender de forma continuada a lo largo de la vida (Villardón-Gallego, 2015). Desde la Comisión Europea (2006) se define como la capacidad de iniciar y persistir en el aprendizaje, para organizar el mismo y gestionar el tiempo e información eficazmente, tanto de manera individual como grupal.
13- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	C19. Resolución de problemas. Analizar un problema encontrando sus causas y consecuencias para encontrar y aplicar soluciones eficaces.	NO APARECE EN EL ESTUDIO.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Selección de las competencias generales en función del enunciado de los ítems de Aguado et al., (2017) y Martínez Clares y González Morga (2018)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
1- COMPETENCIA DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS.	<p style="text-align: center;"><i>C03. Capacidad de análisis y síntesis.</i></p> <p>16. Identificar los elementos clave de un problema.</p> <p>17. Desglosar una situación o problema complejo en los elementos que lo componen, reconociendo sus causas.</p> <p>18. Aportar conclusiones lógicas a los problemas que se me plantean.</p> <p>21. Al preparar una presentación, distinguir el tema principal del de sus partes.</p> <p>22. Extraer la/s idea/s principal/es tratadas en una reunión o conferencia.</p>	<p style="text-align: center;">NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>
2- COMUNICACIÓN EN LA PROPIA LENGUA.	<p style="text-align: center;"><i>C11. Comunicación.</i></p> <p>92. Expresar y escribir las ideas o los hechos con claridad y concisión.</p> <p>93. Eliminar la información superflua (redundante, innecesaria) y transmitir lo relevante.</p> <p>94. Comprobar que mis interlocutores me están entendiendo (realizo preguntas, atiendo a sus gestos...).</p> <p>95. Mantener un discurso ordenado y resaltar los aspectos más importantes del mensaje, de manera que sea lo más fácilmente entendible para el otro.</p> <p>96. Escuchar activamente a los demás (muestro interés, pregunto...) y comprender sus circunstancias.</p> <p>97. Adaptar mi lenguaje, la terminología y el nivel de dificultad del mensaje a las características del interlocutor.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Competencia de Comunicación oral y escrita en la propia lengua.</i></p> <p>5. Elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente.</p> <p>6. Expresar ideas elaboradas de forma escrita.</p> <p>7. Comunicar a audiencias expertas y no expertas.</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
2- COMUNICACIÓN EN LA PROPIA LENGUA (cont.).	<p>98. Utilizar el lenguaje no verbal (tono de voz, postura, la mirada, etc.), para conseguir el efecto deseado en el interlocutor (mantener la atención, resaltar algún aspecto, etc.).</p> <p>99. Cerrar y concluir mi discurso, y procurar que queden claras las ideas relevantes.</p> <p>102. Atender a las señales de la audiencia (por ejemplo, de distracción o desinterés) y modificar el ritmo o los contenidos de mi discurso.</p> <p>137. Exponer con claridad y precisión las ventajas de mi punto de vista.</p>	
3- COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA.	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>	<p><i>Competencia de Comunicación en una lengua extranjera.</i></p> <p>11. Elaborar discursos orales en otra lengua.</p> <p>12. Leer y comprender textos en otra lengua.</p> <p>13. Expresar por escrito ideas en otra lengua.</p> <p>14. Comunicar e interactuar con personas en otra lengua.</p>
4- COMPETENCIA TIC.	<p><i>C18. Habilidades informáticas básicas.</i></p> <p>155. Manejar sin problemas las operaciones básicas de Windows.</p> <p>156. (INVERTIDO) Encontrar dificultades a la hora de gestionar archivos en el ordenador (como guardar, mover...).</p> <p>157. Saber hacer las tareas que me piden utilizando una hoja de cálculo.</p> <p>158. (INVERTIDO) Necesitar ayuda para preparar presentaciones en programas tipo PowerPoint.</p> <p>159. Utilizar la mayoría de las funciones que poseen los principales programas de Office.</p>	<p><i>Competencia de Uso de las TIC/Digital.</i></p> <p>8. Conocer aspectos básicos del uso de la informática.</p> <p>9. Comprender y utilizar distintos software para el manejo de la información (procesador de textos, paquetes estadísticos...).</p> <p>10. Gestionar la información mediante las TIC (búsqueda, selección e integración).</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
<p>5- GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN.</p>	<p><i>C04. Habilidades de búsqueda y gestión de la información.</i></p> <p>23. Buscar información en múltiples fuentes para desarrollar mi trabajo (Internet, publicaciones, aplicaciones corporativas, personas que son fuentes fiables de información, etc.).</p> <p>24. Mantener actualizada la información y conocimientos relacionados con mi trabajo.</p> <p>25. Contrastar la calidad y validez de la información que obtengo acerca de un tema, por ejemplo, consultando otras fuentes o consultando a expertos.</p> <p>30. Utilizar fuentes fiables de búsqueda de información.</p> <p>107. Preocuparme por ampliar la información y conocimientos más allá de mi mero ámbito de actividad y procurar estar permanentemente actualizado.</p> <p>163. Buscar información adicional a la hora de solucionar un problema.</p> <p>204. Buscar información sobre el impacto que producen los cambios existentes a nivel mundial.</p>	<p><i>Competencia de Gestión de la información y el conocimiento.</i></p> <p>19. Buscar y procesar la información de distintas fuentes.</p> <p>20. Analizar y sintetizar la información.</p> <p>21. Saber posicionarse críticamente ante la información.</p>
<p>6- COMPETENCIA DE CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA.</p>	<p><i>C22. Capacidad de Crítica y Autocrítica.</i></p> <p>180. Aceptar las críticas cuando cometo un error.</p> <p>183. (INVERTIDO) Si alguien me hace una crítica, molestarme y «atacar sus argumentos».</p> <p>187. Entender que los demás puedan mejorar mis planteamientos.</p> <p>188. Aceptar la opinión de otro, sabiendo que es mejor que la mía.</p> <p>191. Proponer ideas de cambio que mejoren lo que ya existe.</p> <p>192. Cuando finalizo un trabajo, saber cuáles pueden ser las críticas.</p> <p>193. Formar debates para reflexionar sobre lo establecido y proponer cuestiones o temas de mejora.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
<p>7- TRABAJO EN EQUIPO.</p>	<p><i>C10. Trabajo en Equipo.</i></p> <p>80. Ser una persona disponible y cooperativa dentro de mi equipo y tratar con respeto a las personas del mismo.</p> <p>81. Tener en cuenta el impacto (positivo o negativo) de mis actuaciones y tratar de no perjudicar al equipo.</p> <p>82. Disfrutar del trabajo en equipo.</p> <p>84. Participar activamente en las clases o en reuniones de trabajo (doy mi opinión, pregunto a los demás...).</p> <p>85. Compartir información, experiencia y metodología con otros miembros del equipo.</p> <p>86. Defender ante terceros las decisiones tomadas en equipo, incluso sin estar acuerdo con ellas.</p> <p>87. Solicitar el punto de vista de los demás miembros del equipo.</p> <p>88. Tratar de que el equipo esté cohesionado y preocuparme por integrar a todos los miembros (por ejemplo, procuro que todos compartan los objetivos generales del equipo y fomento la comunicación constante entre todos).</p> <p>89. Sacar a la luz conflictos del grupo y afrontarlos con energía y optimismo, orientado siempre a solucionarlo.</p> <p>91. Preocuparme por crear espíritu de grupo, fomentando actividades para mejorar las relaciones y establecer vínculos de confianza.</p>	<p><i>Competencia de Trabajo en equipo.</i></p> <p>22. Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar.</p> <p>23. Comprometerse e identificarse con el proyecto común.</p> <p>24. Respetar y ser tolerante con las ideas de otros.</p> <p>25. Resolver problemas mediante el diálogo y la negociación.</p> <p>26. Dinamizar y motivar grupos (capacidad de liderazgo).</p>
<p>8- APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD.</p>	<p><i>C23. Conocimiento y valoración de la diversidad.</i></p> <p>194. Tratar sobre cuestiones relacionadas con las costumbres que tienen en otros países.</p> <p>195. A compañeros de culturas distintas a la mía, preguntarles curiosidades sobre su lugar de procedencia.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
<p>8- APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD (cont.).</p>	<p>196. Documentarme acerca de lo que ocurre o cómo se vive en otros países.</p> <p>197. Pensar que, si me relaciono con personas extranjeras, podré entender los problemas interculturales y así afrontarlos.</p> <p>198. Pensar que convivir con personas de distintos países es enriquecedor.</p> <p>200. (INVERTIDO) Pensar que mi cultura o costumbres superan a las de otros países.</p> <p>201. Promover la integración en mi entorno de compañeros de otros países.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>
<p>9- COMPROMISO ÉTICO.</p>	<p><i>C25. Responsabilidad Laboral.</i></p> <p>212. Aceptar las normas del lugar donde desarrollo mis actividades diarias.</p> <p>213. Seguir el código ético allá donde voy.</p> <p>214. (INVERTIDO) No atender a las normas establecidas.</p> <p>215. Conocer las normas del lugar donde estoy.</p> <p>216. Colaborar con mis compañeros para que se respeten las normas.</p> <p>217. Llegar puntual a mis obligaciones, tales como las clases o un trabajo.</p> <p>218. Adecuar mis maneras tal y como está establecido en cada lugar.</p> <p>220. Seguir códigos éticos de conducta.</p> <p>45. Cumplir cuando me comprometo con algo.</p> <p>119. No desanimarme o aburrirme ante actividades rutinarias, y mantener el ritmo de trabajo.</p>	<p><i>Competencia de Compromiso ético y social.</i></p> <p>31. Ser responsable y tener compromiso ético y profesional</p> <p>32. Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>33. Estar comprometido con la preservación del medio ambiente.</p> <p>34. Tener responsabilidad social y ciudadana.</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
10- COMPETENCIA INVESTIGADORA.	<p><i>C04. Habilidades de búsqueda y gestión de la información.</i></p> <p>23. Buscar información en múltiples fuentes para desarrollar mi trabajo (Internet, publicaciones, aplicaciones corporativas, personas que son fuentes fiables de información, etc.).</p> <p>24. Mantener actualizada la información y conocimientos relacionados con mi trabajo.</p> <p>25. Contrastar la calidad y validez de la información que obtengo acerca de un tema, por ejemplo, consultando otras fuentes o consultando a expertos.</p> <p>30. Utilizar fuentes fiables de búsqueda de información.</p> <p>107. Preocuparme por ampliar la información y conocimientos más allá de mi mero ámbito de actividad y procurar estar permanentemente actualizado.</p> <p>163. Buscar información adicional a la hora de solucionar un problema.</p> <p>204. Buscar información sobre el impacto que producen los cambios existentes a nivel mundial.</p>	<p><i>Competencia investigadora.</i></p> <p>54. Detectar necesidades y delimitar problemas.</p> <p>55. Recoger información (diseño y manejo de técnicas de recogida de datos).</p> <p>56. Examinar e interpretar información.</p> <p>57. Elaborar un informe de investigación (fases y conceptos básicos).</p>
11- CREATIVIDAD: GENERAR NUEVAS IDEAS.	<p><i>C05. Innovación.</i></p> <p>32. Generar ideas creativas y valiosas.</p> <p>33. Proponer ideas innovadoras que suponen mejoras significativas.</p> <p>34. Salirme de lo establecido y aportar ideas diferentes.</p> <p>35. Proponer ideas que mejoren lo que ya existe en mi trabajo o actividades diarias.</p> <p>36. Ante un problema, proponer soluciones originales y distintas.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>

Tabla 13 (cont.)

COMPETENCIAS TESIS Proyecto Tuning (2009)	Aguado et al. (2017)	Martínez Clares & González Morga (2018)
12- TRABAJO AUTÓNOMO.	<p><i>C26. Habilidad para trabajar de forma autónoma.</i></p> <p>226. Definirme como una persona autónoma y responsable.</p> <p>222. En mis actividades, saber lo que tengo que hacer en cada momento.</p> <p>228. Ante un imprevisto en mi trabajo, saber cómo reaccionar para seguir adelante.</p> <p>224. Preguntar y buscar toda la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo sin ayuda.</p> <p>53. Programar mis tareas ajustándome al tiempo disponible.</p> <p>167. Planificar los pasos a seguir a la hora de implantar una solución.</p> <p>227. Fijarme yo mismo/a los plazos de finalización de los trabajos.</p>	<p><i>Competencia de Trabajo autónomo.</i></p> <p>38. Aprender de forma autónoma.</p> <p>39. Ser autocrítico.</p> <p>40. Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios.</p> <p>41. Estar implicado activamente en el aprendizaje continuo y actualización permanente.</p>
13- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	<p><i>C19. Resolución de problemas.</i></p> <p>19. Estudiar las soluciones de un problema atendiendo a los hechos, riesgos, costes y prioridades.</p> <p>20. Identificar todas las posibles consecuencias de un problema.</p> <p>105. Ante un problema, proponer soluciones que lo resuelvan, y que además solucionen otros aspectos relacionados indirectamente con ese mismo problema.</p> <p>160. Detectar rápidamente problemas que surgen en mi trabajo.</p> <p>161. Ser capaz de definir las causas y consecuencias de un problema.</p> <p>162. Conocer cuál debería ser el resultado final de la solución a un problema.</p> <p>164. Proponer y buscar alternativas para solucionar los problemas.</p>	<p>NO APARECE EN EL ESTUDIO.</p>

Fuente: Elaboración propia.

lugar a confusión o el ítem podría pertenecer a otra competencia (ej. «ÍTEM 163. Buscar información adicional a la hora de solucionar un problema.», se podría considerar como un ítem dentro de la competencia de Resolución de problemas y no de la Investigadora).

Por otra parte, se seleccionaron 6 competencias con sus ítems sin ser comparados con ambos estudios porque sólo aparecían en uno de ellos. En Aguado et al. (2017) fueron las competencias siguientes:

- Competencia de análisis y síntesis.
- Competencia de crítica y autocrítica.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Creatividad: generar nuevas ideas.
- Resolución de problemas.

Y en la investigación de Martínez Clares y González Morga (2018) sólo una competencia:

- Comunicación en lengua extranjera.

De este modo, haciendo esta selección los participantes podrán valorar con exactitud si implementan en sus trabajos la competencia general a través de las tareas o acciones que se presentan en los ítems.

Con respecto al ajuste del enunciado y la escala de respuesta, se hizo la selección de los materiales de aplicación de Aguado et al. (2017), puesto que la mayoría de ítems pertenecen a este estudio. En el enunciado se valora la frecuencia con la que los españoles titulados realizan una serie de tareas o acciones en su puesto de trabajo actual que corresponden al uso de las competencias generales. Asimismo, el estudio de campo de la

presente tesis no es de carácter longitudinal por lo que no se puede preguntar por el desarrollo, dominio o relevancia de una competencia (Martínez Clares & González Morga, 2018) en un puesto de trabajo, ya que de ser de este modo se ha de medir en varios tiempos para hacer la comparativa de la evolución de la competencia en las tres áreas de interés. Por ello, se optó por el enunciado de Aguado et al. (2017) que pregunta por la frecuencia con la que se realizan los comportamientos reflejados en los ítems de cada competencia. Ello permite que se pueda evaluar en un solo tiempo sin necesidad de llevar un seguimiento de los participantes encuestados.

La escala de respuesta escogida fue de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1. Nunca-Casi Nunca; 2. Pocas Veces; 3. A menudo; 4. Siempre-Casi Siempre). Además, según Matas (2018) al optar por escalas pares como la de cuatro puntos se evitan las respuestas neutrales en el punto medio de la escala, que suele ser la opción de respuesta intermedia '3' en escalas Likert típicas de cinco puntos. Esto puede provocar la aparición del sesgo de tendencia central y deseabilidad social (Baka, Figgou, & Triga, 2012; Johns, 2005). De este modo, con una escala par disminuimos el sesgo de deseabilidad social (Garland, 1991), cuando se escoge la opción intermedia. Las competencias generales son un aspecto clave en la presente investigación y por ello se pretende precisar el grado de transferencia y utilización de las mismas por parte de los egresados españoles. Se primó la necesidad de que los participantes se posicionaran de forma más clara en su respuesta de utilización de la competencia y evitaran una respuesta neutral.

Por otra parte, Jacoby y Matell (1971) ya llevaron a cabo un estudio empírico muy detallado que comparó escalas Likert de 2 a 19 opciones de

respuesta de un mismo instrumento, concluyendo que tanto la fiabilidad como la validez son independientes del número de categorías de respuesta.

En la línea de los anteriores comentarios, en la investigación de Dawes (2008) se concluyó que las propiedades psicométricas de un instrumento no varían de forma notable utilizando diferentes escalas de respuesta de tipo Likert y que ninguno de los tres formatos que se estudiaron y compararon es menos deseable para recopilar datos que se puedan utilizar en unos análisis de regresión. Además, se indicó que una escala con más opciones de respuesta produce puntajes ligeramente más bajos, en relación con el límite superior de la escala (normalmente suelen ser las escalas Likert de diez o más puntos), que si se evalúa el mismo constructo con una escala Likert con menos opciones de respuesta. Aunque una escala con más categorías de respuesta podría ser más útil porque habría una mayor variación en los datos, la consistencia interna no difiere significativamente entre las escalas de diferentes puntos para evaluar el mismo constructo (Preston & Colman, 2000). Similares resultados se encontraron en el estudio de Østerås et al. (2008) donde se comparó la misma versión de un cuestionario con una escala de respuesta Likert de cuatro y de cinco puntos teniendo en cuenta la validez, consistencia interna y la calidad de los datos obtenidos para ambos casos, no encontrando mucha variabilidad en los resultados presentados con cada una de las escalas.

En base a los argumentos presentados con respecto a la escala de respuesta, en esta tesis doctoral se decidió utilizar una escala Likert de 4 puntos para evaluar todas las competencias generales. Ello indica que es posible evaluar el mismo objeto de estudio (competencias generales) con

escalas Likert que contengan diferente número de alternativas sin encontrar una diferencia significativa entre los resultados de ambas escalas.

Finalmente, en las dos secciones subsiguientes, se presentan las dos escalas que integran la última parte del cuestionario. Éstas incluyen opciones de respuesta distintas para evaluar las variables dependientes u *outcomes* de la investigación: las dificultades de adaptación sociocultural y la empleabilidad.

7.4.3. Adaptación Sociocultural. Escala adaptada

Tras finalizar con el diseño de la escala de competencias, se comenzó con la búsqueda y selección de un cuestionario o escala que midiera la adaptación social y cultural en el país de acogida (Anexo 4).

Se revisaron investigaciones que hacían referencia a la adaptación y a la aculturación. Ambos constructos están relacionados y sus cuestionarios contienen, en varios casos, factores comunes. Por ello, se pensó en primera instancia la complementariedad de una escala que incluyera ambas variables.

Asimismo, se seleccionaron estudios que hacían revisión expresa de escalas de aculturación de forma exhaustiva (Albert, 2004; Celenk & van de Vijver, 2011; Gruia, 2016) y remitían a webs como la del *CCIS Acculturation measures de la Tilburg University*, donde se indicaba una información más pormenorizada de las escalas estudiadas.

Con otras investigaciones (Cuellar, Arnold, & Maldonado, 1995; Marin & Gamba, 1996) sucedió que las escalas estaban validadas y eran fiables además de tener una versión española, pero la población estudiada no era española ni el país era España). Por otra parte, en la segunda escala

sólo se evalúa el lenguaje para estudiar la aculturación y ambos estudios son de hace más de veinte años.

Consecuentemente, se optó por seleccionar un cuestionario que midiera un sólo constructo (adaptación sociocultural) para que no hubiera conflicto en el modelo objeto de estudio. En este estudio de tesis doctoral, interesaba investigar las transformaciones que se producen como respuesta a las demandas externas a la persona, las demandas del país de destino. La adaptación hace referencia a ese cambio que sucede durante el proceso de aculturación. Por ello, y porque los participantes que se seleccionaron eran trabajadores que tenían que lidiar con los problemas que les surgían en el nuevo contexto profesional, social y cultural, se escogió la adaptación sociocultural para estudiar los resultados psicológicos a nivel externo que conectan con la persona a través del contexto y su capacidad de confrontar este tipo de problemas.

Además, se procuró que el cuestionario seleccionado fuese de un estudio más reciente y con muestra española o en España. Por lo que se seleccionó a Grad (2017) y una de las escalas del cuestionario del Proyecto MIRIPS en versión española, *Competencia sociocultural*. Se trata de una escala unidimensional de 20 ítems que mide la dificultad de la adaptación sociocultural de personas inmigrantes a través de la competencia sociocultural.

En esta ocasión sólo se modificó ligeramente el enunciado introductorio de la escala y se cambió la segunda persona del singular «usted» por «tú» para generar mayor cercanía con los encuestados. De esta forma, el enunciado quedó del siguiente modo:

«Indica qué grado de dificultad experimentas en el país donde actualmente estás trabajando en cada una de las siguientes situaciones, utilizando la siguiente escala de respuesta:»

La escala original estaba dentro de un cuestionario más amplio con unas óptimas propiedades psicométricas, por lo que no se consideró realizar cambios mayores.

La escala de percepción *Competencia sociocultural (Versión Española del Proyecto MIRIPS)* (Grad, 2017) es una adaptación de los 29 ítems de la *Sociocultural Adaptation Scale (SCAS)* (Ward & Kennedy, 1999). El cambio en la denominación de la escala de Grad de la noción adaptación sociocultural a la de competencia sociocultural se debe al ajuste del contenido de la escala: la auto-evaluación de competencias de las personas más que la adaptación a una norma cultural hegemónica (Grad, 2017). La escala de Grad (2017) que se utilizará en la presente tesis, se compone de 20 ítems que se contestan con una escala de respuesta Likert de cinco puntos que va desde «Ninguna dificultad (1)» hasta «Dificultad extrema (5)» y utilizando «No procede (9)» cuando los participantes no quieran contestar al ítem por diversos motivos. Esta opción suele colocarse al margen de la escala ordinal al igual que en esta escala. Los encuestados eligen esta alternativa en su mayoría cuando no tienen información o conocimiento sobre el tema que el ítem presenta (Matas, 2018).

En el estudio de Grad (2017) la escala fue traducida y validada con trabajadores ecuatorianos y españoles residentes en Madrid. En este estudio de tesis se pidió a los titulados universitarios españoles trabajando fuera y dentro de España que calificaran la dificultad que experimentan en diversas situaciones sociales (por ejemplo, acostumbrarse al ritmo de la vida, ir de compras). Una puntuación más baja representa una mayor

adaptación sociocultural y menores dificultades para vivir en la nueva cultura.

7.4.4. Empleabilidad. Escala adaptada

Para examinar la empleabilidad y las escalas o cuestionarios más adecuados, se tuvo en cuenta que la empleabilidad se pretendía medir a través de las percepciones, observaciones o valoraciones de la persona, puesto que no se iba a preguntar a ningún agente externo (como los directores de la empresa o algún observatorio del mercado laboral de cada país) acerca de la empleabilidad de cada participante.

Así pues, se realizó la siguiente recopilación de bibliografía más destacada con respecto a este propósito (Anexo 5).

Tras el análisis de los documentos se concluyó que la escala más adecuada para este estudio era la del estudio de Rothwell y Arnold (2007): *Self-perceived employability scale*, puesto que se ajustaba en mayor medida a la definición del término de empleabilidad del marco teórico, tiene un número de ítems razonable (16) y el constructo se mide a partir de las percepciones o valoraciones de los encuestados. No obstante, la investigación de Hernández-Fernaud, Ramos-Sapena, Negrín, Ruiz de la Rosa y Hernández-Ruiz (2011) se contempló como posible opción para incluir en el cuestionario ya que varios de los ítems procedían del cuestionario escogido y también estudian la empleabilidad en los mismos términos que Rothwell y Arnold (2007) y van der Heijde y van der Heijden (2006). No se escogieron las dos escalas propuestas porque en una de ellas (Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo) no se necesitaba ya que se iba a preguntar a personas empleadas y no correspondía con los objetivos de la presente tesis. En la otra escala los ítems reflejaban de forma general la

empleabilidad de los participantes sin preguntar cómo se valoran dentro de la empresa donde están trabajando. Es decir, los ítems se centran en la empleabilidad externa de la persona y obvian la interna. Las percepciones desde ambas perspectivas se consideran fundamentales para entender la situación laboral de los encuestados.

En otros documentos como en el de Qenani, MacDougall y Sexton (2014) y el estudio de C. Smith et al. (2014), sus cuestionarios de empleabilidad evaluaban competencias consideradas generales y que forman parte de las variables independientes de la presente tesis. Por lo que si se seleccionaban estas escalas podrían encontrarse resultados entre las Variables Independientes (competencias generales) y la Variable Dependiente (empleabilidad, evaluada con este tipo de competencias) que correlacionasen significativamente debido a la gran similitud o igualdad de los constructos.

Por tanto, se seleccionó la Escala de la auto-percepción de empleabilidad (*Self-perceived employability scale*) (Rothwell & Arnold, 2007). Estos autores desarrollaron una escala de 16 ítems utilizando un modelo con dos dimensiones para definir la empleabilidad en su estudio: atributos personales contra atributos ocupacionales y mercados laborales internos frente a externos. No obstante, las 16 preguntas de la escala se elaboraron enfocadas a evaluar las percepciones sobre la empleabilidad interna y externa. Las autopercepciones de los encuestados concluyen cómo se perciben como trabajadores en una organización y en el mercado laboral. De este modo, los cuatro cuadrantes del modelo en relación a esta dimensión interna-externa de empleabilidad se distribuyen del siguiente modo:

- a) EMPLEABILIDAD INTERNA I (Ítems 1-4): Valoración autopercebida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual.
- b) EMPLEABILIDAD INTERNA II (Ítems 9 y 10): Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores.
- c) EMPLEABILIDAD EXTERNA I (Ítems 5-8): Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral.
- d) EMPLEABILIDAD EXTERNA II (Ítems 11-16): Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación.

Consecuentemente, seis ítems se refieren a la empleabilidad interna y diez a la externa. Los participantes respondieron a cada una de las preguntas con una escala Likert de 5 puntos (1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo).

Al seleccionar la escala de Rothwell y Arnold (2007), elaborada en inglés, los siguientes pasos eran hacer una traducción inversa de la misma y un posterior juicio de expertos para valorar el índice de acuerdo entre los jueces que valoran la traducción y comprensión de la escala al español. De esta forma, se validaba el contenido de los 16 ítems traducidos al castellano.

Se explicarán a continuación los pasos que se siguieron (Garcimartin et al., 2017) para poder realizar la *back translation* de la escala seleccionada.

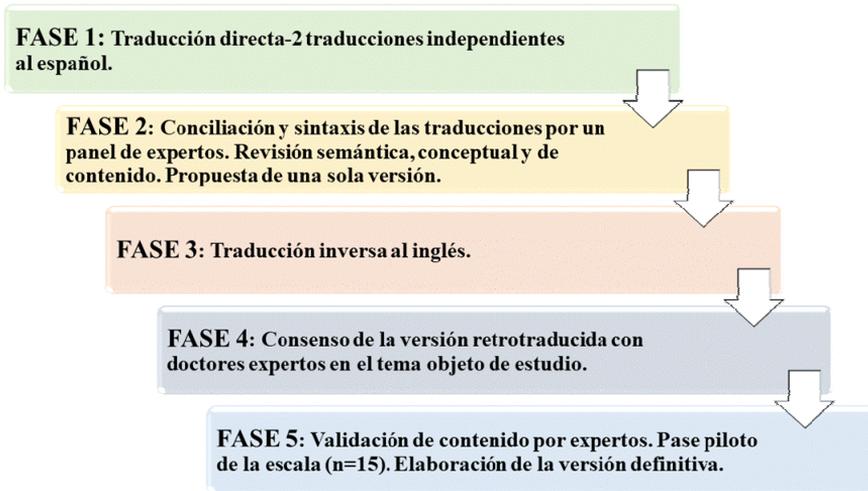


Figura 28. Fases de la traducción inversa y el juicio de expertos.

Fuente: Adaptado de Garcimartin et al. (2017).

Fase 1: Traducción directa al español

Se realizaron dos versiones independientes por traductores profesionales bilingües cuya lengua era el español y que estaban familiarizados con el objetivo y el contenido de la escala a traducir. Ambos eran profesionales trabajando dentro del campo de las Ciencias Sociales. Se pretendía que hicieran traducciones equivalentes a nivel de concepto y contenido y no una simple traducción literal.

Tabla 14

FASE 1-Ejemplo Traducciones directas al español

AUTORÍA DE LA TRADUCCIÓN	ÍTEM ORIGINAL O TRADUCIDO
Texto original	I have good prospects in this organisation because my employer values my personal contribution.
Traducción 1 (T1)	Tengo buenas posibilidades en esta organización porque mi jefe valora mi contribución personal.
Traducción 2 (T2)	Tengo buenas opciones en esta institución porque mi jefe valora mi contribución personal.

Fuente: Elaboración propia.

Fase 2: Revisión de la traducción y propuesta de una versión

Se formó un panel de expertos constituido por dos psicólogos y un pedagogo, los tres doctores trabajando como investigadores y docentes en el ámbito universitario. Dos de ellos estudian temas relacionados con competencias, cultura y migraciones. El tercero es experto en empleabilidad e investigaciones vinculadas a las transiciones al trabajo de los jóvenes en riesgo de exclusión social. Previamente a este panel se contactó con el Dr. Rothwell, uno de los autores de la escala, para confirmar si la traducción y el sentido de la misma eran correctas para cada uno de los cuadrantes de su modelo. Unos ítems estaban formulados en términos de empleabilidad interna o externa según correspondieran a una parte u otra del cuadrante del modelo proporcionado por la investigación de Rothwell y Arnold (2007). El autor confirmó que todos los cuadrantes eran correctos a excepción del cuadrante D de Empleabilidad Externa para los ítems 11-16. Se había traducido como «Percepciones de la valoración que el mercado laboral externo hace de las personas con experiencia laboral.», pero Rothwell indicó que la finalidad de estas preguntas era la de evaluar «Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación.». Consecuentemente, se cambió la traducción del cuadrante y se tuvo en cuenta para analizar y discutir dichos ítems.

Se analizaron y debatieron las traducciones de cada ítem, examinando su contenido su semántica y el concepto que en cada uno se pretende expresar. De esta forma se pudo elaborar una nueva versión con todas las sugerencias y modificaciones incluidas. En la siguiente tabla se muestra un resumen de las modificaciones que se realizaron y cómo los ítems que se estimaron pertinentes fueron reformulados.

Tabla 15

FASE 2-Resumen de la reformulación y nueva versión de los ítems

Nº ÍTEM	ORIGINAL	TRADUCCIONES	REVISIÓN DEL PANEL
1	I have good prospects in this organisation because my employer values my personal contribution.	T1: Tengo buenas posibilidades en esta organización porque mi jefe valora mi contribución personal. T2: Tengo buenas opciones en esta institución porque mi jefe valora mi contribución personal.	Mis expectativas en esta organización son buenas porque mi jefe valora mi contribución personal.
2	Even if there was downsizing in this organisation I am confident that I would be retained.	T1: Incluso si hubiese una reducción de plantilla en esta organización, estoy seguro de que me mantendrían. T2: Incluso si hubiera recortes de personal en esta institución, estoy seguro de que me mantendrían el puesto.	Estoy seguro de conservar mi puesto en esta empresa incluso si hubiese una reducción de plantilla.
3	My personal networks in this organisation help me in my career.	T1: Mis conexiones personales en esta organización me ayudan en mi carrera. T2: Mis redes personales en esta organización me ayudan en mi carrera.	Mis contactos personales en esta organización me ayudan en mi carrera.
4	I am aware of the opportunities arising in this organisation even if they are different to what I do now.	T1: Soy consciente de las oportunidades que pueden surgir en esta organización, incluso si son distintas a lo que hago ahora. T2: Soy consciente de las oportunidades que pueden surgir en esta organización, incluso si son distintas a lo que hago ahora.	Soy consciente de las oportunidades que pueden surgir en esta organización, incluso si son distintas a lo que hago ahora.
5	The skills I have gained in my present job are transferable to other occupations outside this organisation.	T1: Las destrezas que he adquirido en mi trabajo actual son transferibles a otras ocupaciones fuera de esta organización. T2: Las habilidades que he obtenido en mi trabajo actual son transferibles a otros trabajos fuera de esta organización.	Las competencias que he adquirido en mi trabajo actual son transferibles a otros puestos fuera de esta organización.

Tabla 15 (cont.)

Nº ÍTEM	ORIGINAL	TRADUCCIONES	REVISIÓN DEL PANEL
6	I could easily retrain to make myself more employable elsewhere.	T1: Fácilmente podría actualizarme para tener más empleabilidad en otro lugar. T2: Podría actualizarme fácilmente para ser más empleable en otro lugar.	Podría actualizarme sin problemas para poder emplearme en otro trabajo.
7	I can use my professional networks and business contacts to develop my career.	T1: Puedo utilizar mis redes profesionales y contactos empresariales para desarrollar mi carrera. T2: Puedo utilizar mis contactos profesionales y empresariales para desarrollar mi carrera.	Puedo utilizar mis redes profesionales y contactos empresariales para desarrollar mi carrera.
8	I have a good knowledge of opportunities for me outside of this organisation even if they are quite different to what I do now.	T1: Tengo buen conocimiento de oportunidades para mí fuera de esta organización, aunque sean muy diferentes a lo que hago ahora. T2: Tengo un buen conocimiento de las oportunidades para mí fuera de esta organización, aunque sean muy diferentes de lo que hago ahora.	Conozco bien las oportunidades que tengo fuera de esta organización, también de las que suponen un trabajo distinto al actual.
9	Among the people who do the same job as me, I am well respected in this organisation.	T1: Entre las personas que hacen el mismo trabajo que yo, soy muy respetado en esta organización. T2: Entre las personas que hacen el mismo trabajo que yo, soy muy respetado en esta organización.	Soy muy respetado entre las personas que hacen el mismo trabajo que yo en esta organización.
10	People who do the same job as me who work in this organisation are valued highly.	T1: Personas que hacen el mismo trabajo que yo en esta organización son muy valoradas. T2: Las personas que hacen el mismo trabajo que yo en esta organización son muy valoradas.	La gente que hace el mismo trabajo que yo en esta organización está muy valorada.
11	If I needed to, I could easily get another job like mine in a similar organisation.	T1: Si tuviera que hacerlo, podría conseguir otro trabajo como el mío en otra organización como esta fácilmente. T2: Si tuviera que hacerlo, podría conseguir otro trabajo como el mío en otra organización como ésta fácilmente.	Si tuviera que hacerlo, podría conseguir fácilmente otro trabajo similar al actual en otra organización parecida.

Tabla 15 (cont.)

Nº ÍTEM	ORIGINAL	TRADUCCIONES	REVISIÓN DEL PANEL
12	People who do a job like mine in organisations similar to the one I presently work in are really in demand by other organisations.	T1: Las personas que hacen un trabajo como el mío en organizaciones como la organización donde trabajo actualmente son solicitadas por otras organizaciones. T2: Las personas que hacen un trabajo como el mío en organizaciones similares a la que trabajo actualmente son muy solicitadas por otras organizaciones.	Las personas que hacen un trabajo como el mío en otras organizaciones como la mía, están muy solicitadas por otras organizaciones.
13	I could easily get a similar job to mine in almost any organisation.	T1: Podría conseguir un trabajo parecido al mío fácilmente en casi cualquier organización. T2: Podría conseguir fácilmente un trabajo parecido al mío en casi cualquier organización.	Podría conseguir fácilmente un trabajo parecido al mío en casi cualquier otra organización.
14	Anyone with my level of skills and knowledge, and similar job and organizational experience, will be highly sought after by employers.	T1: Cualquiera con mi nivel de destrezas y conocimiento, y experiencia en una organización y en el trabajo parecida a la mía, será muy buscado por empleadores. T2: Cualquiera con mi nivel de habilidades y conocimiento, trabajo y experiencia, estará muy buscado por los empleadores.	Cualquiera con mi nivel de competencias, conocimiento y experiencia estará muy solicitado en el mercado.
15	I could get any job, anywhere, so long as my skills and experience were reasonably relevant.	T1: Podría conseguir un trabajo en cualquier sitio, siempre cuando mis destrezas y experiencia sean razonablemente relevantes. T2: Podría conseguir un trabajo, en cualquier sitio, siempre y cuando mis habilidades y experiencia sean razonablemente relevantes.	Podría conseguir cualquier trabajo en cualquier sitio, siempre que mis destrezas y experiencia sean razonablemente relevantes.
16	People with my kind of job-related experience are very highly valued in their organisation and outside whatever sort of organisation they have previously worked in.	T1: Las personas con mi tipo de experiencia relacionada con el trabajo son muy valoradas en sus organizaciones y fuera de ellas, independientemente del tipo de organización donde han trabajado anteriormente. T2: Las personas con mi tipo de experiencia laboral son muy valoradas en su organización y fuera de cualquier tipo de organización en la que previamente hayan trabajado.	Las personas con mi experiencia laboral son muy valoradas en sus organizaciones y fuera de ellas, independientemente del tipo de organización donde hayan trabajado anteriormente.

Fuente: Elaboración propia.

En 10 ítems (1, 2, 3, 5, 8, 10, 11, 14, 15 y 16) se hicieron cambios de palabras por otras sinónimas que se adaptaran mejor al contexto de la pregunta. También se hicieron reformulaciones parciales de las frases para que fuesen más claras y expresasen el objetivo del cuadrante del modelo, tomando la otra parte de la frase de una de las traducciones realizadas por los profesionales. El panel de expertos consideró que el cambio de alguna palabra mejoraría la comprensión del ítem.

Por otra parte, en 2 ítems (6 y 9) se escogieron ambas traducciones, ya que eran iguales o una de ellas y se cambió el orden de la frase o se varió la estructura de la misma para una mejor interpretación de la misma en castellano.

Finalmente, en 4 ítems (4, 7, 12 y 13) se cogieron ambas traducciones o una de ellas sin alterar la traducción puesto que los expertos consideraron que representaban adecuadamente el contenido de la pregunta.

Fase 3: Traducción inversa al inglés

Después de tener una versión al castellano consensuada tras el debate del panel de expertos. Se llevó a cabo la traducción inversa al inglés, lengua original de la escala por una traductora profesional bilingüe que tenía al inglés como una de sus dos lenguas maternas, la otra era el español. Se muestra a continuación algunos ejemplos de la retrotraducción que la profesional realizó.

Fase 4: Consenso de la versión retrotraducida con doctores expertos en la temática

En esta fase se realizó un análisis de discrepancias entre el cuestionario original y el retrotraducido entre los mismos expertos de la Fase 2.

Tabla 16

FASE 3-Ejemplo de back translation

ÍTEMS	ORIGINAL	TRADUCCIÓN CONSENSUADA	RETROTRADUCCIÓN
2	Even if there was downsizing in this organisation I am confident that I would be retained.	Estoy seguro de conservar mi puesto en esta empresa incluso si hubiese una reducción de plantilla.	In the event of a staff reduction in this organisation, I am confident they would like me to stay here.
11	If I needed to, I could easily get another job like mine in a similar organisation.	Si tuviera que hacerlo, podría conseguir fácilmente otro trabajo similar al actual en otra organización parecida.	If I had to do it, I could easily get another job in the same subject field in a similar organisation.
16	People with my kind of job-related experience are very highly valued in their organisation and outside whatever sort of organisation they have previously worked in.	Las personas con mi experiencia laboral son muy valoradas en sus organizaciones y fuera de ellas, independientemente del tipo de organización donde hayan trabajado anteriormente.	People with my job-related experience are highly regarded within and outside their organisations regardless of the type of organisation in which they have previously worked.

Fuente: Elaboración propia.

Cada persona valoró para cada pregunta de la escala retrotraducida la dificultad que había tenido en encontrar una expresión conceptualmente equivalente entre ambos idiomas mediante una escala Likert de 1 a 5 considerada de menor a mayor dificultad. Se concluyó que la traducción inversa se correspondía con la traducción consensuada.

Tras este proceso se envió la escala retrotraducida al Dr. Rothwell para corroborar si las preguntas seguían preservando la equivalencia de la escala original. El autor confirmó que la nueva escala se seguía adecuando al contenido de cada ítem.

Fase 5: Validez de contenido por expertos, pase piloto y versión definitiva.

Finalmente, para evaluar el contenido de los ítems de forma más rigurosa, se llevó a cabo un juicio de expertos realizado por tres personas. El objetivo de la valoración de la prueba por expertos se llevó a cabo para establecer la equivalencia semántica de una escala que se encuentra validada en inglés. La validez de contenido en este tipo de casos se refiere, a que los ítems de la escala a evaluar han ser relevantes y representativos del constructo que representan para medir exactamente lo que la escala se propone. Para ello, se siguieron los pasos de Escobar y Cuervo (2008).

Con la ejecución de juicio de expertos se pretende reportar una opinión informada a través de expertos con trayectoria en el objeto de estudio y reconocidos por otros especialistas.

Se seleccionaron a los jueces a través de las pautas que se indican en Skjong y Wentworht (2001) (citado en Escobar & Cuervo, 2008, p. 29):

- a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras),
- b) reputación en la comunidad,
- c) disponibilidad y motivación para participar, e
- d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Con respecto al número de jueces que se necesitan para realizar la valoración se seleccionaron tres personas puesto que dos es el mínimo establecido según McGartland, Berg, Tebb, Lee, y Rauch (2003) para obtener resultados estadísticamente significativos. Uno de los jueces era experto en medición y evaluación.

A continuación, se les explicó, a través de una plantilla, el objetivo de la escala y se les describieron las dimensiones y los ítems que éstas medían. Los jueces evaluaron cada pregunta en base a cuatro categorías (Pertinencia, Coherencia, Relevancia y Claridad) con una escala Likert de cinco puntos que iba desde (1) Muy en desacuerdo a (5) Muy de acuerdo. Además, se reservó un espacio de observaciones en cada ítem para incluir comentarios, si los jueces lo estimaban oportuno. Esta rejilla de valoración (Anexo 2) ayudó a que los jueces tuvieran la información necesaria para contextualizar la prueba y poder valorar cada ítem adecuadamente.

Finalmente, para calcular la concordancia entre jueces y determinar su grado de acuerdo se utilizó el Coeficiente de concordancia W de Kendall, puesto que se trataba de una escala de empleabilidad de carácter ordinal donde los jueces tenían que asignar rangos a cada ítem, en este caso de 1 a 5. Para después testar el grado de asociación entre los rangos.

Se encontró que el acuerdo interjueces fue de 0.61 y la prueba se realizó con un nivel de significancia inferior al 0.05. Por ello, se concluyó que la concordancia fue significativa entre los rangos que los jueces asignaron. Se rechazó, por tanto, la hipótesis nula de que los rangos asignados no concuerdan porque son independientes los unos de los otros. La fuerza de esta concordancia es mayor cuando W está más cerca de 1.

Tras finalizar con la valoración de los jueces se procedió a realizar un pase piloto con esta escala de empleabilidad, la de competencias generales y adaptación sociocultural para estudiar de forma preliminar la viabilidad de todas las escalas e introducir las últimas modificaciones que se estimasen oportunas. Se administró el instrumento a personas que trabajaban en España como fuera de ella ($N=15$). Los resultados del piloto para todas las escalas se reportan en la sección de *Resultados del estudio piloto* junto con la fiabilidad de las mismas. Para la escala de empleabilidad no se hicieron modificaciones en ningún ítem por lo que se mantuvo el diseño de la misma. Las propiedades psicométricas eran adecuadas por lo que se decidió continuar con la investigación incluyendo esta escala.

Para la elaboración de la versión definitiva del Cuestionario CGEAS para el estudio de campo de esta tesis, se incluyeron las escalas adaptadas que a continuación se detallan (Figura 29).

7.4.5. Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)

En el Cuestionario CGEAS sólo se tendrá en cuenta la fiabilidad o consistencia interna del instrumento. Ello se debe a que todas las escalas incluidas en el cuestionario forman parte de instrumentos ya validados en otros estudios. No obstante, en la escala de empleabilidad se realizó la validez de contenido por expertos explicada en la anterior sección.

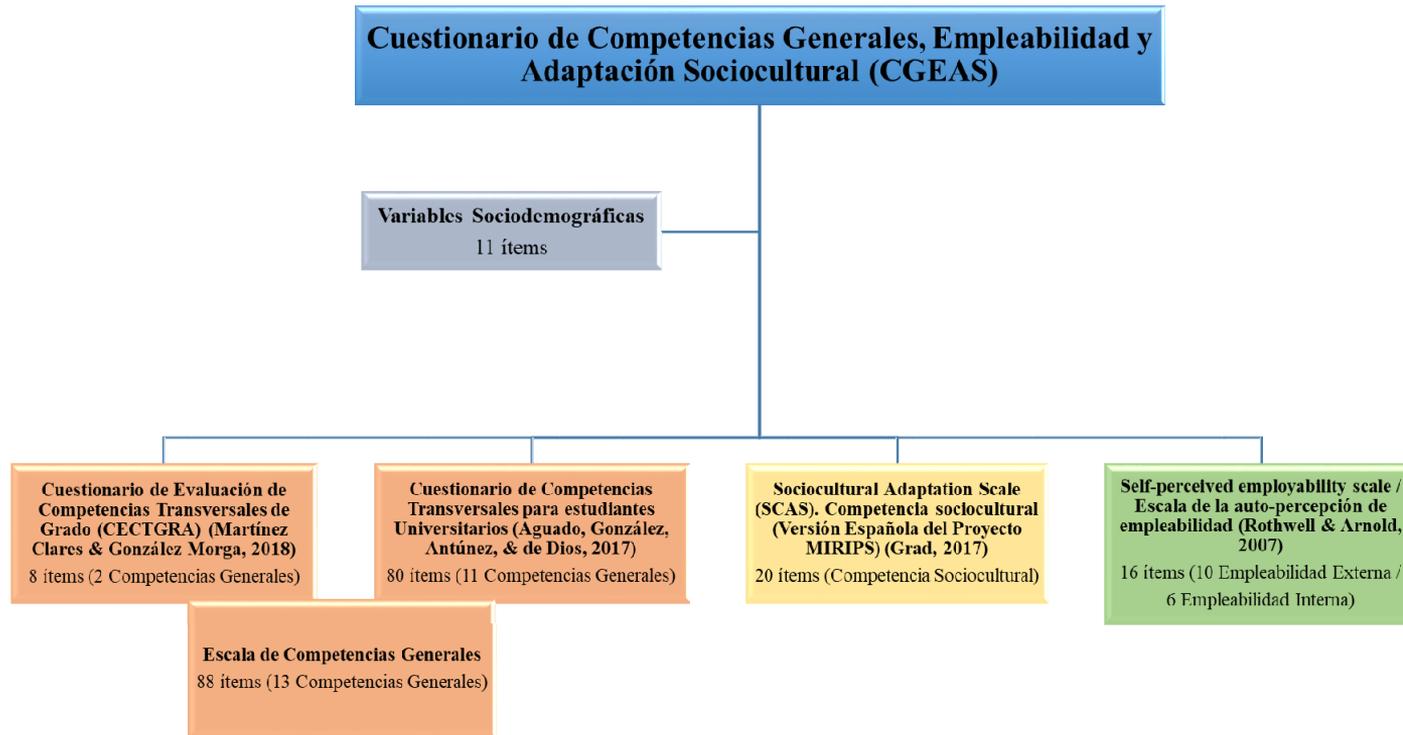


Figura 29. Escalas que integran el Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS).

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el Cuestionario CECTGRA (Martínez Clares & González Morga, 2018) estudió las competencias transversales con 1062 estudiantes universitarios españoles de último año de Grado. Se concluyó que el instrumento *ad hoc* era válido y fiable debido a los resultados que obtuvieron tras los análisis. En la fiabilidad de la escala global (desarrollo, $\alpha=.927$; dominio, $\alpha=.881$, y relevancia, $\alpha=.917$) y de las subescalas del estudio (competencias instrumentales, $\alpha=.785$, $\alpha=.718$ y $\alpha=.819$; competencias personales, $\alpha=.825$, $\alpha=.774$ y $\alpha=.743$; competencias sistémicas, $\alpha=.899$, $\alpha=.881$ y $\alpha=.864$ correspondientemente para evaluar el desarrollo, dominio y relevancia). Por otra parte, el modelo propuesto de competencias se testó a través del Análisis Factorial Confirmatorio (CFI=.947; IFI=.947; NFI=.938 y RMSEA=.072) obteniendo muy buenos resultados para el mismo. Finalmente, la validez de contenido por el método de agregados individuales reportó que el cuestionario era adecuado al constructo que pretendía medir.

En segundo lugar, en la investigación de Aguado et al. (2017) participaron 741 estudiantes del último curso de diferentes titulaciones universitarias. La fiabilidad del cuestionario, para cada una de las 26 competencias transversales que se incluyen en el mismo, informó de resultados iguales o superiores a .70 en el Alfa de Cronbach, salvo para las escalas de Asertividad (0.67) y Capacidad de Crítica y Autocrítica (0.59) de las respectivas competencias. En esta investigación de tesis doctoral se incluyó la escala de Capacidad de Crítica y Autocrítica de Aguado et al. (2017), puesto que en el anterior estudio (Martínez Clares & González Morga, 2018) no se medía dicha competencia y, por tanto, no había una escala en su cuestionario.

En la segunda parte de la investigación de Aguado et al. (2017) se estudió la validez criterial de las escalas del cuestionario frente a los resultados académicos de los estudiantes ($N = 46$). Los resultados concluyeron que las competencias incluidas en el cuestionario correlacionan significativamente con los resultados alcanzados por los participantes en un ejercicio objetivo de conocimientos y los indicadores de evaluación continua que se establecieron. Consecuentemente, las competencias propuestas incrementan significativamente la varianza explicada en los resultados académicos de la muestra por la personalidad y la inteligencia.

Tras estos estudios, en Aguado et al. (2017) se informó de la validez y fiabilidad del instrumento de Competencias Transversales para estudiantes Universitarios.

Con respecto a la empleabilidad, en la escala *Self-perceived employability scale* de Rothwell y Arnold (2007) se hizo un análisis factorial exploratorio con una muestra de trabajadores profesionales del Reino Unido que concluyó que la escala era potencialmente sólida desde el punto de vista psicométrico ($N = 200$, $\alpha = .83$) y podía utilizarse como una escala única o con dos dimensiones: empleabilidad externa y empleabilidad interna. Se reportó, además, una óptima validez de constructo en los dieciséis ítems de la escala.

Tras finalizar el proceso de la traducción inversa para la presente investigación, se concluyó que la escala traducida al español podía ser aplicada ya que los ítems de la escala en español evidenciaban un contenido equivalente y adecuado con los ítems de la escala original en inglés.

Las dificultades de adaptación sociocultural se evaluaron a través de la competencia sociocultural, una escala traducida al español y validada en el estudio de Grad (2017). El cuestionario del proyecto MIRIPS fue

aplicado en España reduciendo varias de las escalas originales al ser traducidas al español. La estructura y la fiabilidad de las escalas fueron verificadas, y los resultados de todas ellas se encuentran en el capítulo de Grad. El Alfa de Cronbach para la escala de Competencia Sociocultural fue de .91 con una muestra de 205 inmigrantes ecuatorianos y 200 españoles que vivían en Madrid (España).

Teniendo en cuenta las anteriores evidencias de los estudios anteriores, se consideró realizar sólo la validación de contenido por expertos de la escala de empleabilidad de Rothwell y Arnold (2007). Esto se debió a que la escala de Competencias Generales CGEAS está compuesta por 80 ítems (11 competencias) de un cuestionario con óptimas propiedades psicométricas (Aguado et al., 2017) y tan sólo 8 ítems (2 competencias) que pertenecen a Martínez Clares y González Morga (2018). El enunciado y la escala Likert de esta escala CGEAS corresponden al estudio de Aguado et al. (2017) del cual se evalúan la mayoría de las competencias, de este modo no hay conflicto entre escalas Likert (González Alonso & Pazmino, 2015). Asimismo, las escalas de Adaptación Sociocultural y Empleabilidad tomadas son válidas y fiables.

7.5. Procedimiento

Seguidamente, se detallarán las condiciones de administración del instrumento que se llevaron a cabo para poder llevar a término el trabajo de campo.

7.5.1. Resultados del estudio piloto

Antes de la administración del Cuestionario CGEAS definitivo, se realizó un pase piloto con 15 personas que tenían las mismas característi-

cas o similares a la población objeto de estudio para comprobar el funcionamiento del instrumento y la comprensión de los ítems. Se obtuvo un *feedback* de los participantes y se realizaron unos análisis preliminares que confirmaron el adecuado funcionamiento del cuestionario. Con la retroalimentación se obtuvo información acerca de cómo mejorar los ítems de las variables sociodemográficas y de presentación de las escalas (formulación de enunciados y subapartados más claros, agrupación de la información requerida en tablas, eliminación a adición de información relevante para preguntar, enunciación de la escala Likert antes de los ítems de las escalas, entre otras sugerencias). De esta forma se mejoró el contenido de todo el instrumento para poder aplicar la versión definitiva con toda la muestra del estudio.

En el estudio piloto se realizaron estadísticos descriptivos básicos, correlaciones con el Coeficiente de Spearman y Pearson y la Prueba t de Student para describir las tendencias o patrones que pueden aparecer en la muestra de la investigación y predecir futuros resultados que puedan extraerse de posteriores análisis. Del mismo modo, se llevaron a cabo los análisis de fiabilidad con el coeficiente del Alfa de Cronbach para tener una aproximación del índice de consistencia interna del cuestionario cuando se aplicase a todos los participantes de la investigación.

En cuanto a los resultados preliminares del pilotaje, para poder hablar de patrones o tendencia en los análisis del estudio, se comenzará describiendo la muestra y se continuará explicando las correlaciones entre las variables que han mostrado resultados estadísticamente significativos. Ha de tenerse en cuenta que los resultados presentados en esta sección pueden variar con respecto a los resultados del pase de la versión definitiva del cuestionario. Esto es, al tener una muestra pequeña puede no represen-

tarse adecuadamente a la población estudiada y, por tanto, los resultados pueden diferir con respecto a los del estudio empírico.

El pilotaje se llevó a cabo con 15 personas con título universitario en educación y que se encontraban trabajando en España o en un país extranjero, de las cuales 10 eran mujeres (66.7%) y 5 hombres (33.3%). La edad de los participantes está comprendida entre 26 y 38 años, con una media de 30.4 ($SD = 3.04$).

Todas las personas han nacido en España: 11 en Valencia (73.3%), 2 en Andalucía (13.3%), 1 en Madrid (6.7%) y 1 en Cantabria (6.7%). Además, 13 personas tienen la nacionalidad española (86.7%), 1 tiene doble nacionalidad: española y portuguesa (6.7%) y otra persona sólo tenía la nacionalidad italiana (6.7%).

Con respecto a las titulaciones cursadas, 7 personas han estudiado Pedagogía (46.7%), otras 2 Educación Social (13.3%), otras 2 personas otras titulaciones de Educación (13.3%), y 6 participantes la titulación de Magisterio y otro grado universitario de la misma rama (20.1%). En cuanto a la realización de esa formación universitaria fuera de España, 9 personas afirmaron haber estudiado parte de su titulación en un país extranjero (60%), frente al resto de participantes que no lo hicieron (40%).

En lo que respecta a la experiencia previa trabajando en otro país, sólo 5 personas (26.3%) habían tenido esta experiencia y 10 no (52.6%). Estas experiencias laborales no fueron más de tres y en su mayoría sólo sucedieron una vez: 5 personas salieron fuera una vez (26.3%), 2 lo hicieron tres veces (10.5%). El tiempo de residencia en los países que estuvieron trabajando esas cinco personas, va desde 1 mes a 7.5 años, con una media de 46.5 meses de estancia ($SD = 75.89$).

Entre los países escogidos para tales experiencias, se encuentran: Alemania, Francia, Inglaterra, Bélgica, Portugal y Suecia.

Los puestos de trabajo que desempeñaron fuera de España siendo profesionales de la Educación fueron los siguientes: Arquitecto, Auxiliar de conversación, Investigadora, Médico veterinario clínico, Profesor de primaria (en prácticas), Mozo de almacén, Profesora de español en la ESO, bachillerato profesional y bachillerato general, Maestra de educación infantil y Profesor de español de secundaria en un liceo.

Entre las razones que los participantes alegaron para marcharse a trabajar fuera de España se encuentran las siguientes (citadas textualmente):

- *Buena calidad de vida y facilidad para hacer prácticas.*
- *Conocimiento del idioma y adquisición de experiencia laboral a través de la beca Leonardo.*
- *Dentro del programa Erasmus pude realizar las prácticas en un colegio francófono.*
- *Mejorar mis competencias lingüísticas en francés.*
- *Trabajo.*
- *Debido a la poca oferta de empleo de mi país, me salió la oportunidad de trabajar en Inglaterra con un buen salario, aunque las condiciones no fuesen las mejores.*
- *Me llamaron para sustituir una baja por jubilación, y no me lo pensé. Un buen puesto de trabajo, buenas condiciones laborales, mejoro el francés, trabajo en la enseñanza.*

Respecto al tipo de trabajo que desempeñan en la actualidad, 13 personas afirmaron estar trabajando en el área de Educación (86.7%) y sólo 2 tenían trabajos de otros sectores profesionales (13.3%): secretaria y cui-

dado infantil. Por otra parte, el tiempo que todos los participantes llevan trabajando en el país en el que residen en la actualidad oscila desde 8 meses a 7.5 años, con 78.73 meses de media ($SD = 53.50$).

Los países en los que se encuentran los encuestados son: en España 10 personas (52.6%), 2 en Francia (10.5%) y el resto en Bélgica (5.3%), Portugal (5.3%) y Suecia (5.3%).

Finalmente, la lengua materna de 13 de los participantes era español (68.4%) frente a 2 (10.5%) que tenían como primera lengua el valenciano o el catalán, ambas lenguas cooficiales del Estado español. Además, 11 personas habían estudiado un idioma extranjero (57.9%), siendo el inglés, seguido del francés, las lenguas más estudiadas.

Dado que tenemos un tamaño de muestra muy pequeño en el pilotaje, es difícil detectar las relaciones significativas entre las competencias generales y la empleabilidad o adaptación sociocultural. El coeficiente de correlación de Pearson no es un análisis lo suficientemente potente para detectar las diferencias entre las variables de las escalas del estudio con un tamaño de muestra tan reducido. Tampoco se encontraron diferencias para el coeficiente de Spearman con los mismos datos ya que los resultados mostraban correlaciones medias (0.41-0.60) y medio-bajas (0.21-0.40). Por ello, se evaluó si las tres escalas a estudiar tenían una distribución normal. Tras realizar la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov y a la vista de los resultados que se obtuvieron, se concluyó que el nivel de significación era mayor que 0.05 para la empleabilidad (y sus subescalas de empleabilidad interna y externa), la adaptación sociocultural y las competencias generales por lo que la distribución de todas ellas era normal, a excepción de tres escalas pertenecientes a tres competencias generales. Concretamente, estas competencias fueron: Ges-

ción de la información (0.04), Crítica y autocrítica (0.001) y Resolución de problemas (0.03).

Al confirmarse la normalidad de todas las escalas a excepción de las tres anteriores, se utilizó la Prueba t de Student para poder realizar un análisis discriminante y describir los patrones que aparecen al relacionar las variables principales de la investigación: las competencias generales, empleabilidad interna y externa y adaptación sociocultural. Se utilizó la t de Student para todas las competencias debido a que este pilotaje tiene una muestra pequeña y se agruparon las trece competencias en una sola variable para poder estudiar mejor las tendencias a nivel estadístico en los resultados de los análisis que a continuación se presentan.

Los resultados revelaron que no hubo diferencias significativas para las Competencias Generales entre los españoles trabajando en España y fuera de España, a excepción de la competencia de comunicación en lengua extranjera. Para el grupo de España ($M = 7.60$, $SD = 2.591$) y para los que trabajan fuera de España ($M = 14.60$, $SD = 1.949$), $t(13) = -5.30$, $p = .000$.

Del mismo modo, tampoco se encontraron diferencias para la Adaptación Sociocultural en los españoles que trabajan en el Estado español ($M = 33.44$, $SD = 7.812$) y los que se encuentran en otros países ($M = 33.80$, $SD = 16.084$), $t(12) = -.057$, $p = .956$. En consecuencia, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas informó que el supuesto no fue validado para las Competencias Generales y la Adaptación Sociocultural.

Por otro lado, se reportó otro valor aproximado a 0.05 para las Competencias Generales¹⁷ en personas que tienen un trabajo que no está relacionado con su formación universitaria ($M = 273.00$, $SD = 29.698$) comparándolo con el grupo de la muestra que sí lo tiene ($M = 315.25$, $SD = 30.165$), $t(8) = -1.78$, $p = .114$. Ello indicaría el posible patrón de que las competencias generales del currículum universitario se transferirán y utilizarán en mayor medida si los españoles están trabajando dentro del ámbito de la Educación.

Haciendo el t test con las competencias generales por separado, se observaron diferencias significativas entre los dos grupos con diferentes tipos de trabajo. El grupo de españoles con un trabajo en el área de Educación obtuvo medias más elevadas que los españoles con otro tipo de trabajo en las competencias que a continuación se indican. Para la competencia de comunicación en la propia lengua, los españoles con un trabajo de educación ($M = 36.38$, $SD = 3.709$) frente a los que no lo tienen ($M = 29.50$, $SD = .707$), $t(13) = -6.02$, $p = .000$. En la competencia de crítica y autocrítica, los españoles con un trabajo acorde a su formación ($M = 23.75$, $SD = 2.958$) en comparación a los que no trabajan en el área de Educación ($M = 18.00$, $SD = 1.414$), $t(12) = -2.63$, $p = .022$. Y para la competencia de creatividad, los españoles con un trabajo de educación ($M = 16.69$, $SD = 3.199$) en comparación a los que trabajan en otro tipo de trabajos ($M = 10.50$, $SD = .707$), $t(13) = -6.08$, $p = .000$. De esta forma, se puede concretar en qué competencias había diferencias entre grupos. Sin embargo, al ser el estudio piloto estos resultados han de ser interpre-

¹⁷ Esta t de Student se calculó agrupando todas las competencias generales en una sola variable para tener una visión general de los resultados.

tados con prudencia puesto que se trabaja con una muestra reducida ($n = 15$).

En el caso de la Empleabilidad, sólo se observó un valor aproximado al nivel de significación en el grupo de españoles trabajando en España al evaluar su Empleabilidad Interna en relación a cómo la organización valora su ocupación ($M = 7.56$, $SD = 1.944$) al compararlo con el grupo de españoles trabajando fuera ($M = 5.80$, $SD = 1.483$), $t(12) = 1.745$, $p = .106$. Lo que puede revelar una tendencia en tanto a que los españoles que tienen su puesto de trabajo en una empresa de España se perciben más empleables dentro de su organización al ser valorados por agentes internos a la misma. Esto puede indicar que en España estos trabajadores pueden encontrar menos dificultades para desempeñarse en su puesto de trabajo que otra persona que realice el mismo trabajo en una empresa extranjera.

Al evaluar los tipos de Empleabilidad separando a los participantes por grupos en los que tenían un trabajo en relación a la formación o no, sí se encontraron diferencias significativas para todos los grupos a excepción de los de la Empleabilidad Externa en relación a cómo se perciben a sí mismos como trabajadores en el mercado laboral del país donde se encuentran. Sin embargo, para este último grupo el valor era ligeramente superior a 0.05. Estos resultados predicen que, si una persona está formada para un ámbito laboral específico, se percibirá más empleable interna y externamente en un trabajo relacionado con la formación que realizó.

En lo que respecta a la Empleabilidad Interna de la valoración que las personas hacen sobre cómo les evalúa la empresa individualmente, se encontraron mayores niveles de empleabilidad en el grupo que tenía un trabajo en el área de Educación ($M = 13.92$, $SD = 2.678$), que los que no

lo tenían ($M = 8.50$, $SD = .707$), $t(12) = -2.757$, $p = .017$. En la Empleabilidad Interna acerca de la valoración que la organización hace de la ocupación del empleado, se volvieron a reportar resultados significativos en el grupo de personas con un trabajo en consonancia a su formación ($M = 7.42$, $SD = 1.621$), que los que afirmaron no tenerlo ($M = 4.00$, $SD = 0.000$), $t(12) = -2.882$, $p = .014$.

Finalmente, en la Empleabilidad Externa sobre cómo un mercado laboral concreto valora un puesto laboral específico, se obtuvieron resultados significativos de la autoevaluación de los participantes con un trabajo en Educación ($M = 20.42$, $SD = 4.252$), que los que estaban empleados en otros puestos de trabajo ($M = 13.50$, $SD = 2.121$), $t(12) = -2.200$, $p = .048$.

Para terminar esta sección, se informa de que el resultado sobre la *fiabilidad del instrumento para todas sus escalas con el Alfa de Cronbach es igual o superior a 0.7*. Lo que indica una buena consistencia interna de todas las escalas (Kline, 2005; Muñiz, 2005):

Competencias Generales:

- Competencia de análisis y síntesis: $\alpha = .916$
- Comunicación en la propia lengua: $\alpha = .893$
- Comunicación en lengua extranjera: $\alpha = .975$
- Competencia TIC: $\alpha = .766$
- Gestión de la información: $\alpha = .951$
- Competencia de Crítica y autocrítica: $\alpha = .778$
- Trabajo en equipo: $\alpha = .923$
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad: $\alpha = .931$
- Compromiso ético: $\alpha = .785$
- Competencia investigadora: $\alpha = .812$

- Creatividad: generar nuevas ideas: $\alpha = .890$
- Trabajo autónomo: $\alpha = .847$
- Resolución de problemas: $\alpha = .907$

Empleabilidad:

- EMPLEABILIDAD TOTAL: $\alpha = .919$
- Empleabilidad Interna TOTAL: $\alpha = .827$
 - Empleabilidad Interna I- Valoración autopercebida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual: $\alpha = .679$
 - Empleabilidad Interna II- Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores: $\alpha = .856$
- Empleabilidad Externa TOTAL: $\alpha = .892$
 - Empleabilidad Externa I- Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral: $\alpha = .784$
 - Empleabilidad Externa II- Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación: $\alpha = .871$

Adaptación Sociocultural:

- Competencia Sociocultural: $\alpha = .757$

7.5.2. Administración del cuestionario

El cuestionario final se administró de forma individual a 336 personas desde julio a octubre de 2018 a españoles que trabajaban en diferentes ciudades de España, Alemania, Reino Unido y Polonia. Se contactó con diferentes instituciones nacionales e internacionales de españoles expatriados y grupos de personas españolas trabajando dentro y fuera de España a través de teléfonos, emails, webs oficiales y la red social Facebook. Se publicó el cuestionario online en algunas de las webs y redes sociales de las instituciones que a continuación se nombran¹⁸ o se envió el link del mismo a los usuarios de la organización.

Las instituciones y grupos de personas que han participado son los que se citan a continuación:

En ESPAÑA:

- Profesores y personal de la Universidad de Valencia y otras universidades.
- Alumnado que finalizaron titulaciones de grado y máster del área de Educación de la Universidad de Valencia: Pedagogía, Educación Social y Máster de Educación Especial.
- Maestros de colegios: Jesús-María del barrio de la Fuensanta y Fernando el Católico de Valencia.
- Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana.

¹⁸ Ejemplo de una de las publicaciones del cuestionario online en la web oficial de Ciudadanía Exterior-CEXT: <https://www.cext.es/posts/ciudadania/ayudanos-a-conocer-las-competencias-y-empleabilidad-de-los-espanoles-emigrantes/>

- Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana.

En POLONIA:

- Profesores de la SWPS University con contactos de españoles trabajando en Polonia.
- Instituciones para estudiar español: Instituto Cervantes, Instituto Barcelona y Escuela Sin Fronteras de Varsovia.
- Maestros y profesores de otras academias y colegios en Varsovia.

En ALEMANIA:

- Profesores universitarios trabajando en el país o con contactos en alguna ciudad de Alemania.
- Destino Alemania: proyecto de periodismo abierto y colaborativo destinado a informar en castellano sobre la vida y oportunidades profesionales en Alemania.
- Escuela de español en Múnich: Sprachschule Aktiv München.

En REINO UNIDO:

- Maestros y profesionales de la Educación trabajando en el colegio Purbeck View School en Swanage (región de Dorset).
- Contactos personales de otros españoles trabajando como maestros en Bournemouth o Poole (región de Dorset).

A nivel INTERNACIONAL:

- Marea Granate: Red internacional de emigrantes españoles organizada en asambleas locales y globales.
- Españoles en el Exterior (Ciudadanía Exterior-CEXT): Comunidad para españoles que residen en el extranjero. Es una plataforma con sede en Madrid que ayuda a los expatriados para contactar entre ellos, informarse acerca de temas de interés del país en el que están viviendo y acceder a los recursos de las entidades públicas y privadas de los mismos.
- Volvemos: Proyecto para facilitar el retorno de españoles con talento a España. Para conseguir este propósito colaboran con administraciones públicas y distintas empresas, para poder garantizar a esos expatriados la posibilidad de poder volver a trabajar y a desarrollar su proyecto de vida en España.
- SOS-expat: Plataforma que ayuda a españoles que se encuentran en un país extranjero a poder desarrollarse profesionalmente a través de talleres online sobre emprendimiento, gestión del tiempo, redes sociales, entre otros. Además, les proporcionan servicios de asesoría profesional y de comunicación para que los proyectos profesionales o personales se hagan factibles en el extranjero.
- Diferentes grupos de Facebook de «españoles en... (alguna ciudad de Reino Unido, Alemania o Polonia)»: comunidades de españoles en estos países conectados a través de esta red social para intercambiar informaciones de tipo personal, laboral o burocrática o responder cuestiones específicas acerca del país. Nor-

malmente este intercambio de información se da entre los españoles que acaban de llegar o llevan poco tiempo en el país y lo que llevan más tiempo viviendo en el mismo. Éstos últimos suelen aconsejar y guiar a los recién llegados.

A cada participante se le explicó, a través del Consentimiento informado o la introducción del cuestionario online, el objetivo del estudio y que sus respuestas serían tratadas de forma anónima y confidencial, pudiendo retirarse del estudio si ellos lo deseaban y sin perjuicio alguno. Se les indicó que podían realizar preguntas mientras respondían al cuestionario o, si contestaban el cuestionario online, podían contactar con la autora de la presente tesis a través del correo electrónico que se les proporcionaba.

Las personas que decidieron participar lo hicieron de forma voluntaria y sus respuestas se almacenaron de forma anónima. Les llevó aproximadamente 30 minutos completar el cuestionario.

A continuación, se reportan los resultados de *fiabilidad de las escalas del Cuestionario CGEAS con los 336 participantes* utilizado en el presente estudio de tesis:

Competencias Generales:

- Competencia de análisis y síntesis: $\alpha = .816$
- Comunicación en la propia lengua: $\alpha = .886$
- Comunicación en lengua extranjera: $\alpha = .946$
- Competencia TIC: $\alpha = .740$
- Gestión de la información: $\alpha = .917$
- Competencia de crítica y autocrítica: $\alpha = .680$

- Trabajo en equipo: $\alpha = .874$
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad: $\alpha = .734$
- Compromiso ético: $\alpha = .788$
- Competencia investigadora: $\alpha = .793$
- Creatividad: generar nuevas ideas: $\alpha = .908$
- Trabajo autónomo: $\alpha = .802$
- Resolución de problemas: $\alpha = .901$

Empleabilidad:

- EMPLEABILIDAD TOTAL: $\alpha = .898$
- Empleabilidad Interna TOTAL: $\alpha = .812$
 - Empleabilidad Interna I- Valoración autopercebida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual: $\alpha = .740$
 - Empleabilidad Interna II- Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores: $\alpha = .615$
 - Empleabilidad Externa TOTAL: $\alpha = .874$
 - Empleabilidad Externa I- Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral: $\alpha = .745$
 - Empleabilidad Externa II- Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación: $\alpha = .859$

Adaptación Sociocultural:

- Competencia Sociocultural: $\alpha = .929$

Por tanto, siguiendo el criterio de George y Mallery (2003) para evaluar los coeficientes del Alfa de Cronbach, podemos concluir que la fiabilidad de las escalas es, en su mayoría, buena o excelente ya que Cronbach es superior a .80. Las escalas donde este coeficiente es aceptable ($\alpha > .70$ y $\alpha < .80$) son Competencia TIC, Competencia de crítica y autocrítica, Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético y Competencia investigadora.

Finalmente, en la escala de Competencia TIC se optó por suprimir el segundo y cuarto ítem de la escala, el 156 y 158 respectivamente (numeración de la escala original):

- *156. Encontrar dificultades a la hora de gestionar archivos en el ordenador (como guardar, mover...).*
- *158. Necesitar ayuda para preparar presentaciones en programas tipo PowerPoint.*

Estos dos ítems se eliminaron porque con ellos la escala pierde consistencia interna y el coeficiente de Cronbach puntúa más bajo ($\alpha = .530$). De este modo, se mejoró la fiabilidad de esta escala valorándola con los tres ítems restantes ($\alpha = .740$).

En las escalas de Empleabilidad Interna y Externa se han subdividido en dos escalas más, acorde con la explicación del modelo de empleabilidad autopercebida en Rothwell y Arnold (2007).

7.6. Análisis de los datos¹⁹

Los análisis estadísticos que se realizaron fueron a nivel descriptivo y multivariado, mediante el paquete estadístico SPSS versión 24.0.

En primer lugar, se llevó a término un **estudio descriptivo de las variables sociodemográficas de la investigación**, reportado en la sección *Participantes* del presente estudio empírico.

En segundo lugar, se realizaron dos análisis factoriales en dos estudios diferenciados para analizar si era posible agrupar a las Competencias Generales en factores y confirmar esa agrupación:

- **Análisis Factorial Exploratorio (AFE): ESTUDIO 1.** Para intentar reducir el número de Variables Independientes (Competencias Generales) y agrupar las competencias según los factores y sus cargas asociados a cada grupo, se estudió la estructura interna de un número relativamente elevado de variables.
- **Análisis Factorial Confirmatorio (AFC): ESTUDIO 2.** Para comprobar si el modelo propuesto para este estudio con sus factores y cargas asociadas se correspondía con las hipótesis planteadas y la literatura revisada. Se pretendió demostrar que los factores preestablecidos del modelo están asociados con un subconjunto concreto de variables. De este modo, se supo el nivel de

¹⁹ Para escoger la prueba adecuada para estudiar las hipótesis planteadas se tuvieron en cuenta la distribución de las variables del modelo propuesto utilizando la Prueba de Levene y el Test de Shapiro-Wilk: cada una de las escalas de las 13 COMPETENCIAS GENERALES no se distribuían de forma normal; la variable EMPLEABILIDAD se distribuyó de forma normal; la ADAPTACIÓN SOCIOCULTURAL no se distribuyó de forma normal.

confianza de este modelo y se pudo dar respuesta a la hipótesis planteada para ello.

El AFC análisis se realizó con **Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM)** para el establecimiento de un modelo de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural de las personas que trabajan en países fuera de España comparándolo con las que trabajan en España. Para ello, se utilizó el programa SPSS con el complemento AMOS.

Y, por último, se realizaron los análisis que se estimaron pertinentes para dar respuesta a las hipótesis planteadas en este estudio empírico y estudiar las relaciones entre las variables de la investigación²⁰:

- **Correlaciones:** Relaciones entre las variables independientes (Competencias Generales) y dependientes (Empleabilidad y Adaptación Sociocultural) de la investigación. Se analizó de diferentes formas la fuerza y la dirección de las relaciones lineales y la proporcionalidad entre las variables anteriormente citadas.
- **Análisis de Regresión Linear Múltiple:** Para estudiar la relación entre variables predictoras y criterio. Utilizando los datos del estudio de campo se propuso un modelo para analizar la relación y, a partir de ésta, fue posible predecir el valor de cada una de las variables dependientes (Empleabilidad y Adaptación Sociocultural) a partir de cada una de las Competencias Generales o sus factores. Se estudió también el efecto mediador de dos facto-

²⁰ Para realizar los análisis se utilizó un *Codebook* donde se registran los nombres que se le dan a las variables y los ítems que corresponden a cada una.

res de Competencias Generales sobre otro factor para dos de los modelos de regresión propuestos. Para ello se utilizó el complemento de SPSS PROCESS del Dr. Hayes²¹.

Por otra parte, se investigó si las variables contextuales del modelo son moderadores o mediadores entre las Variables Independientes y las Dependientes con el complemento PROCESS del SPSS.

- **Prueba t de Student para muestras independientes y la U de Mann-Whitney:** Para analizar con dos grupos diferenciados de la muestra los resultados en Empleabilidad (con la t de Student al tener una distribución normal) o en Adaptación Sociocultural o las Competencias Generales (con la prueba análoga no paramétrica U de Mann-Whitney al no tener una distribución normal ninguna de las dos escalas).
- **Análisis de Varianza (ANOVA) one-way y Kruskal-Wallis:** Para investigar con tres grupos o más los resultados en Empleabilidad (ANOVA) o en Adaptación Sociocultural o las Competencias Generales (con la prueba análoga no paramétrica Kruskal-Wallis).
- **ANOVA *Model Building* en SPSS y la prueba no paramétrica Scheirer-Ray-Hare Test en el programa estadístico R²²:** Para realizar el ANOVA o Scheirer-Ray-Hare se comparó varios grupos con una variable cuantitativa (Empleabilidad, Adaptación

²¹ Página web del software PROCESS para SPSS y SAS: [www.afhayes.com / https://www.processmacro.org/index.html](http://www.afhayes.com/)

²² Página web del programa estadístico R: <https://www.r-project.org/>

Sociocultural o Competencias Generales) que se llamó Variable Dependiente (VD). Para cada análisis de ANOVA se asignó una variable categórica que definía los grupos que se van a comparar y la llamamos Factor o Variable Independiente (VI). Con estas dos pruebas se pretende complementar los resultados del AFC y las hipótesis y evaluar las interacciones entre las diferentes variables categóricas con respecto a las principales variables del estudio y, en especial en las dos variables dependientes. De esta forma, se podrá completar y matizar la explicación de los análisis que se llevaron a cabo previamente.

En los análisis en los que se comparan diferentes grupos, son las variables contextuales las que definen esos grupos. De esta forma, se pueden estudiar los efectos que de ellas se derivan en cada una de las variables dependientes que se proponen en cada caso (hipótesis del objetivo 2). En la sección de resultados se reportan solamente los análisis que son de interés para el estudio empírico o dan respuesta a las hipótesis propuestas en el objetivo 2.

Para terminar, ya que el 57.4% de la muestra trabaja en España y el resto en Reino Unido, Alemania o Polonia, la mayoría de los análisis en los que intervenía la variable *Lugar de trabajo* se hicieron dos grupos de lugar de trabajo (España o Fuera de España), para que dichas comparaciones fueran más equitativas. Pues cuando se separaron algunos análisis por países los resultados no fueron significativos o la prueba indicaba que no había suficiente tamaño muestral para llevarla a cabo.

8. Resultados

En esta sección se describen los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis factoriales en dos estudios independientes. Con el primero, se agrupó en factores a las Competencias Generales a través del Análisis Factorial Exploratorio y se redujo el número de variables independientes del modelo objeto de estudio. En el segundo estudio, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio para corroborar que el modelo propuesto es adecuado y acorde a lo que se pretende estudiar. En segundo lugar, se explicarán los resultados obtenidos en los análisis estadísticos realizados con la finalidad de comprobar las hipótesis planteadas para esta investigación.

8.1. Agrupando las Competencias generales y evaluando el modelo del Cuestionario CGEAS

Para llevar a cabo ambos estudios de Análisis Factorial se dividió la muestra de 336 participantes en dos partes ya que no se pueden utilizar a los mismos participantes para los dos estudios. *Se decidió utilizar el 60% de la muestra, 202 participantes, para el AFC. Los 134 participantes restantes (40%) se estudiaron en el AFE.* Para realizar un AFC en este estudio se necesita un mayor número de participantes, puesto que se va a evaluar el modelo que se pretende estudiar en la presente investigación y comprobar si es coherente con la literatura revisada y adecuado a lo que se desea analizar.

En relación al número adecuado de participantes para llevar a cabo cualquier tipo de Análisis factorial existen varios estudios que apoyan la elección del número de participantes para los análisis factoriales de esta tesis doctoral. Así pues, MacCallum, Widaman, Zhang y Hong (1999) recomendaron al menos 100 participantes para poder realizarlo. También en Hatcher (1994) se recomendó que el número de sujetos debería ser cinco veces mayor que el número de variables, o 100 casos. No obstante, por precaución, se necesita más muestra cuando las comunalidades son bajas, pocas variables cargan en cada factor o ambos escenarios (Garson, 2008).

Hutcheson y Sofroniou (1999) aconsejan que al menos se recojan de 150 a 300 casos. Por otra parte, otros autores recomiendan utilizar al menos 200 casos para este tipo de análisis (Arrindell & van der Ende, 1985; MacCallum et al., 1999).

A continuación, se procede a explicar los resultados de los dos estudios de análisis factorial.

8.1.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Con este tipo de análisis factorial se pretende reducir el número de Variables Independientes (Competencias Generales) agrupando las 13 variables en 5 factores como máximo.

Para llevar a cabo esta reducción de variables se realizó un AFE con una rotación ortogonal con la Normalización Varimax con Kaiser ya que es el tipo de rotación más extendida para realizar el análisis factorial. Se realizó este tipo de rotación en primera instancia, pero al ver que la matriz de transformación de los componentes mostraba unas diagonales entre factores no simétricas se decidió escoger la rotación oblicua con la

Normalización Varimax con Kaiser, puesto que desde un principio se asumió que los factores están correlacionados, ya que todas las competencias que agrupan son competencias generales. Además, la matriz de correlación entre los factores con Promax mostraba algunas correlaciones superiores a .32 entre las competencias, por lo que según E. R. Pérez y Medrano (2010) es conveniente escoger la rotación oblicua en lugar de la ortogonal.

Puesto que estas competencias están muy relacionadas entre sí, los resultados que se reportan en esta sección son los que se extrajeron con la rotación oblicua. El método de extracción utilizado fue el de Componentes Principales. Este análisis se utiliza para extraer la varianza máxima del conjunto de datos con cada componente, reduciendo así un gran número de variables en un número menor de componentes (Tabachnick & Fidell, 2013), que es precisamente el objetivo de este AFE.

En primer lugar, se examinó la matriz de correlación para determinar si había alguna multicolinealidad entre las variables. Se determinó que habría multicolinealidad si alguno de los coeficientes de correlación era superior a .90. Ninguna de las correlaciones fue superior a .90, por lo que la multicolinealidad en este conjunto de datos no fue un aspecto a señalar. La matriz de correlación, también puede servir, como una forma de predecir cuántos factores se producirán a partir del conjunto de datos. Un coeficiente de correlación de .30 o superior, y su nivel de significación se utilizan como una indicación de que dos variables están lo suficientemente correlacionadas para encajar en una categoría. Sin embargo, esta matriz de correlación no mostró un patrón claro, ya que muchas variables se correlacionaban con las demás en $r=.30$ y también eran significativas. Esto es una indicación de que puede haber cargas cruzadas entre los factores.

En segundo lugar, se evaluó el ajuste del modelo utilizando la Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) del valor de adecuación del muestreo y la prueba de esfericidad de Bartlett. El KMO es una relación entre las correlaciones al cuadrado y las correlaciones parciales al cuadrado entre las variables. La estadística KMO puede variar de 0 a 1 con valores más cercanos a cero que indican que la suma de las correlaciones parciales es grande en comparación con la suma de las correlaciones entre variables, lo que demuestra la difusión en el patrón de correlaciones y, por lo tanto, un conjunto de datos inadecuado para el análisis factorial, como las variables no se agrupan bien para formar factores (Field, 2013). Un valor superior a .5 generalmente se considera aceptable. Los resultados del análisis factorial revelaron que el valor KMO es .863, por lo que las variables en el modelo no muestran un patrón difuso y son apropiadas para el análisis factorial además de indicar que el tamaño de la muestra es adecuado para el análisis factorial. La distribución de las escalas no es normal pero puesto que el ajuste del modelo está bien según la medida KMO, no se tendrán en cuenta estos resultados para el AFE.

La prueba de esfericidad de Bartlett nos reporta si las correlaciones diagonales entre las variables son significativamente mayores que cero. En ese caso, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa $\chi^2(78) = 871.008$, $p < .001$, por lo tanto, las correlaciones fuera de la diagonal son significativamente mayores que cero, lo que hace que este conjunto de datos sea apropiado para el análisis factorial. Sin embargo, se debe tener cuidado al interpretar la prueba de esfericidad de Bartlett, ya que generalmente es muy probable que sea importante, debido al alto requerimiento de tamaño de muestra para el análisis factorial.

A continuación, se examinaron las variaciones comunes, que se denominan comunalidades. Estos resultados proporcionan detalles sobre la varianza común de cada variable antes de la extracción (inicial), que es la cantidad de varianza común antes de que se extrajeran los factores del modelo, y la segunda columna proporciona el porcentaje de varianzas comunes que pueden explicarse por las variables extraídas. La Tabla 17 muestra estos resultados. Costello y Osborne (2005) concluyen que una comunalidad de baja a moderada se define en un rango de .40 a .70. Ninguno de los elementos que se han evaluado presenta una comunalidad inferior a .40, por lo que no han de ser eliminados ya que podrían relacionarse con otros elementos en el cuestionario en un grado suficientemente alto.

Tabla 17

Comunalidades de las Competencias Generales en el EFA

COMPETENCIAS GENERALES	Inicial	Extracción
Competencia de análisis y síntesis	1.00	.65
Comunicación en la propia lengua	1.00	.64
Comunicación en lengua extranjera	1.00	.78
Competencia TIC	1.00	.41
Gestión de la información	1.00	.73
Competencia de crítica y autocrítica	1.00	.63
Trabajo en equipo	1.00	.58
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	1.00	.50
Compromiso ético	1.00	.68
Competencia investigadora	1.00	.77
Creatividad: generar nuevas ideas	1.00	.67
Trabajo autónomo	1.00	.79
Resolución de problemas	1.00	.64

El siguiente paso fue examinar la varianza total explicada. El número de factores a retener se identifica por el criterio de Kaiser (factores extraídos en base a un valor propio mayor que 1.00). Los valores propios se producen para todas las competencias antes de la extracción de factores. Además, se proporciona una columna con la varianza total explicada y otra con la varianza acumulada. Los elementos que tienen un valor Eigen de 1 (que también corresponden a una alta varianza explicada) se extraen y forman los factores en el modelo. Seguidamente, estos valores se modifican después de que se haya producido la rotación. En este caso, se realizó una rotación oblicua, ya que se postuló que en este estudio los factores son teóricamente dependientes (Tabachnick & Fidell, 2013). El modelo produjo 3 factores en total y explica el 65.15% de la varianza total explicada.

Los valores propios mostraron que el primer factor explicaba el 45.35% de la varianza, el segundo factor el 10.46% de la varianza y el tercer factor el 10.34% de la varianza. Los factores dos y tres tenían valores propios de poco más de uno.

Por otra parte, se analizó el gráfico de sedimentación (*scree plot*) y se determinó el número de factores observándolo y viendo cuáles tenían un valor superior a 1 atendiendo al criterio de Kaiser (Figura 30), que fueron tres factores.

El gráfico de sedimentación contiene en el eje Y los autovalores (*Eigenvalues*) y en el eje X posiciona los componentes. La disposición gráfica, esto es, los cambios en la pendiente, ayuda a observar con cuanta capacidad explicativa va contribuyendo cada componente a medida que se van incorporando al modelo.

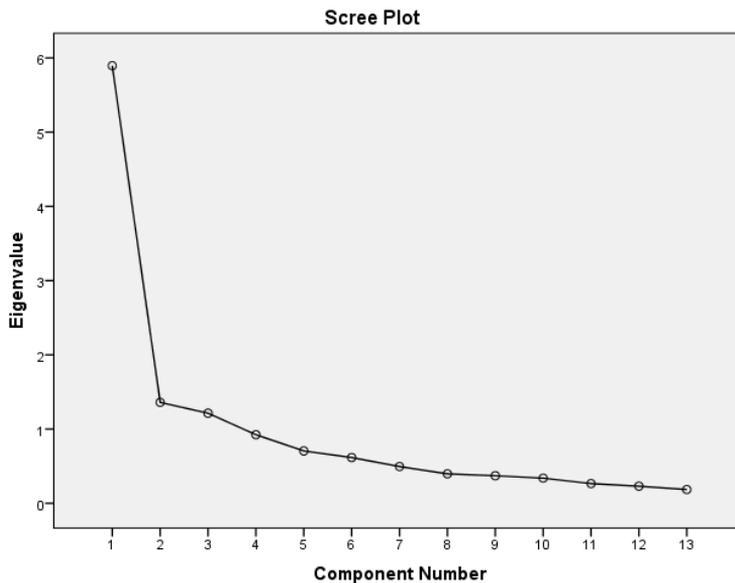


Figura 30. Gráfico de sedimentación de los componentes que agrupan a las trece competencias generales.

Las siguientes tablas son para interpretar la Matriz de Configuración (Tabla 18) con la de la Matriz de Estructura (Tabla 19) y saber a qué variable latente (componente) tiende a asociarse cada competencia (variables observadas). La Matriz Factorial no Rotada no es muy útil de interpretar ya que estas son las cargas de factores antes de las rotaciones oblicuas que se hicieron para el estudio. Sin embargo, se puede ver que antes de la rotación, la mayoría de los elementos se cargan en el factor que representa la mayor variabilidad, en este caso el factor 1.

En la Matriz de Estructura se presentan las correlaciones de cada elemento (o competencia en nuestro caso) con el factor o coeficientes estructurales extraídos. En cambio, en la primera matriz, la de configuración, los coeficientes de configuración indican la importancia relativa de cada factor para explicar el puntaje propio de cada variable, controlando el resto de los factores. En la mayoría de los estudios se reportan las dos

matrices, ya que es lo adecuado puesto que las dos son las matrices rotadas (Thompson, 2004). No obstante, se suele explicar la Matriz de Configuración debido a su mayor facilidad de interpretación (Tabachnick & Fidell, 2013). Por tanto, se informa de estos resultados atendiendo a la Matriz de Configuración.

Tabla 18

Matriz de Configuración y varianza explicada por cada uno de los factores que agrupan a las Competencias Generales

COMPETENCIAS GENERALES	F1	F2	F3
Investigadora	.97	-.05	.08
Gestión de la información	.87	-.08	-.40
Creatividad	.81	-.03	.05
Análisis y Síntesis	.81	-.02	.07
Trabajo en equipo	.72	.06	.03
Competencia TIC	.67	-.07	.00
Comunicación en la propia lengua	.62	.13	.20
Crítica y Autocrítica	.40	.29	.33
Trabajo autónomo	-.02	.93	-.09
Compromiso ético	-.14	.92	-.10
Resolución de problemas	.36	.51	.07
Comunicación en lengua extranjera	-.22	.01	.94
A. diversidad y multiculturalidad	.24	-.19	.65
% de varianza explicada	45.35	10.46	10.34
Autovalores	5.90	1.36	1.21

Nota: Las celdas sombreadas de las competencias *Crítica y autocrítica* y *Resolución de problemas* hacen referencia a una carga adicional en otro factor.

Tabla 19

Matriz de Estructura y varianza explicada por cada uno de los factores que agrupan a las Competencias Generales

COMPETENCIAS GENERALES	F1	F2	F3
Gestión de la información	.85	.41	.35
Creatividad	.82	.43	.36
Análisis y Síntesis	.81	.43	.32
Investigadora	.79	.32	-.06
Comunicación en la propia lengua	.76	.54	.48
Trabajo en equipo	.76	.46	.32
Crítica y Autocrítica	.67	.62	.58
Competencia TIC	.64	.29	.23
Trabajo autónomo	.45	.89	.25
Compromiso ético	.32	.81	.18
Resolución de problemas	.66	.73	.40
Comunicación en lengua extranjera	.13	.22	.86
A. diversidad y multiculturalidad	.38	.18	.67
% de varianza explicada	45.35	10.46	10.34
Autovalores	5.90	1.36	1.21

El modelo contiene los siguientes 3 factores con sus respectivas competencias agrupadas en cada uno de ellos:

F1. Información, Ideas y Equipo:

- Gestión de la información
- Creatividad: generar nuevas ideas
- Competencia de análisis y síntesis
- Competencia investigadora
- Comunicación en la propia lengua
- Trabajo en equipo

- Competencia de crítica y autocrítica
- Competencia TIC

F2. Competencias Intrapersonales:

- Trabajo autónomo
- Compromiso ético
- Resolución de problemas

F3. Comunicación Intercultural:

- Comunicación en lengua extranjera
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad

Un factor bien etiquetado proporciona una descripción precisa y útil de la construcción subyacente y ayuda a facilitar la claridad del reporte de los resultados. Por tanto, los nombres de los factores extraídos se han basado en la utilización del elemento con mayor carga o los dos que más carga contienen en cada factor o un nombre representativo de todas las competencias en los casos de los factores 2 y 3. Así se ha podido etiquetar a cada grupo de competencias adecuadamente bajo un nombre significativo. Además, la designación del factor 1 hace referencia al nombre de las dos primeras competencias de su listado, las dos con mayor carga, y se ha añadido la palabra *equipo* para representar a la competencia Trabajo en equipo. Pues esta competencia no quedaba bien reflejada en las dos palabras *información* e *ideas* que sí engloba el manejo de información y el intercambio de ideas que caracteriza al resto de competencias del factor 1.

En este AFE sólo se pretende reducir el número Variables Independientes del modelo agrupándolas en factores por lo que no se eliminó ninguna competencia o factor. Por ello, no se consideró eliminar el factor 3 a pesar de que contiene menos de tres elementos (competencias).

Todos los ítems de la escala presentan elevados pesos factoriales que oscilan entre 0.89 y 0.64. Se puede observar además que dos variables cargan en otro factor adicional (estas cargas se pueden observar en las celdas de la Tabla 18). Esto es un aspecto a señalar porque si se presupone que los factores están correlacionados, las cargas dobles no deberían de haber aparecido. Se dice que una variable tiene una carga cruzada en varios factores si su carga en estos factores es .32 o superior. El investigador debe decidir si un elemento de carga cruzada debe eliminarse del análisis, esto suele pasar cuando el elemento carga .50 o más en cada factor (Costello & Osborne, 2005). Debido a que las cargas dobles de las competencias de Crítica y autocrítica y Resolución de problemas no cargan más de .50 en dos factores a la vez, se optó por no eliminarlas. Sin embargo, se decidió dejar estos dos elementos en los factores en los que originariamente habían sido agrupados. Esto se debe a que *Resolución de problemas* carga más de .50 en su factor, lo que indica que es una carga fuerte. No es el mismo caso para *Crítica y autocrítica*. No obstante, según la revisión de literatura realizada en el marco teórico estas dos competencias encajaban mejor en los factores en los que tenían una mayor carga, por lo que finalmente se decidió no cambiara otro factor estas competencias.

Seguidamente, se examinó la matriz de transformación de factores con la rotación oblicua Promax para observar la relación entre los factores y verificar que el tipo de rotación oblicua utilizado era adecuado. En este

AFE se implementó primero la rotación ortogonal con Varimax, la tabla mostró que las diagonales no eran simétricas, indicando que los factores no son independientes y que tal vez una rotación oblicua sería la opción más adecuada (Yong & Pearce, 2013). Por lo que se decidió implementar el AFE con la rotación Promax, lo que resultó en una matriz de transformación de factores con diagonales simétricas (Tabla 20).

Tabla 20

Matriz de transformación de los componentes con rotación oblicua Promax

Componente	F1	F2	F3
F1	1.00	.54	.37
F2	.54	1.00	.37
F3	.37	.37	1.00

Tabla 21

Consistencia interna de las Competencias Generales

COMPETENCIAS GENERALES
Competencia de análisis y síntesis: $\alpha = .815$
Comunicación en la propia lengua: $\alpha = .917$
Comunicación en lengua extranjera: $\alpha = .954$
Competencia TIC: $\alpha = .732$
Gestión de la información: $\alpha = .921$
Competencia de crítica y autocrítica: $\alpha = .772$
Trabajo en equipo: $\alpha = .879$
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad: $\alpha = .788$
Compromiso ético: $\alpha = .788$
Competencia investigadora: $\alpha = .796$
Creatividad: generar nuevas ideas: $\alpha = .914$
Trabajo autónomo: $\alpha = .755$
Resolución de problemas: $\alpha = .903$

Finalmente, se volvieron a realizar los análisis de fiabilidad para el AFE porque la muestra total de esta tesis se dividió en dos partes. Para este primer estudio se tomaron 134 participantes (40%) de la muestra total. La consistencia interna del instrumento con esta nueva muestra se ana-

lizó con el coeficiente del Alfa de Cronbach. Se hizo para la escala de Competencias Generales estudiada en el AFE para comprobar si con este tamaño muestral las escalas seguían siendo fiables. Todas las escalas obtuvieron unos Alfas por encima de $\alpha = .70$.

Se concluye, por tanto, que con el AFE se ha conseguido el objetivo de reducir significativamente el número de Variables Independientes de 13 a 3.

A continuación, se evaluará esta parte del modelo de la tesis en el AFC para después proceder con el modelo completo incluyendo las Variables Dependientes y los Moderadores.

8.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Complementariamente se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio con el objetivo de corroborar el modelo obtenido de las Variables Predictoras (las Competencias Generales) en el Estudio 1 con el Análisis Factorial Exploratorio. En este segundo estudio, se añade a esa agrupación de Variables Independientes las Dependientes para ratificar el modelo completo comparando a los trabajadores que trabajan fuera de España y en España a través de un AFC con el análisis multigrupo en SPSS con AMOS v. 24.

La metodología de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) (*Structural Equation Modeling* en inglés) que se utiliza en este estudio combina el AFC con las Regresiones. En este sentido, según Arrogante, Pérez García y Aparicio (2016) se puede resumir una cantidad grande de información psicométrica (Modelo de Medida) y de relaciones entre las variables (Modelo Estructural) con una sola estrategia. Con las SEM se pueden concretar las relaciones del modelo y comprobar los diferentes

efectos posibles entre las mismas. En definitiva, es un método multivariante que ayuda a reducir y condensar el número de variables en una estructura más pequeña, específicamente en los ya mencionados cuatro factores de las Competencias Generales, de acuerdo a las correlaciones o covarianzas existentes. Se puede estudiar la relación que existe entre las variables predictoras y endógenas a través de los efectos de interacción o de influencia indirecta de terceras variables. Por tanto, en este estudio se aplica la metodología SEM con una estrategia de modelización confirmatoria donde se especifica de forma aislada el modelo para que las ecuaciones estructurales puedan evaluar su significación estadística (Cupani, 2012; Núñez Guerrero, 2014). De esta forma, con el AFC se contrasta la validez del modelo ajustando los índices de bondad de ajuste.

Siguiendo con la división de muestra que se realizó para el AFE y el AFC, se procederá a confirmar el modelo con 202 participantes de la muestra total (60%). No obstante, para poder realizar este análisis con el complemento AMOS se tuvieron que eliminar 3 participantes de la muestra española que puntuaban 9 (No aplicable) en la mayoría de los ítems de Adaptación Sociocultural, quedando un total de 199 participantes para el AFC.

El modelo propuesto para esta investigación se comprende de 13 Competencias Generales (predictores) agrupadas en 3 factores o dimensiones y 2 variables endógenas (*outputs*): Empleabilidad y Adaptación Sociocultural. Este modelo propuesto se probará utilizando métodos de análisis multigrupo que comparan los valores de chi-cuadrado de los modelos totalmente restringidos y sin restricciones para determinar si los modelos difieren significativamente entre sí en función del lugar de traba-

jo (España / Fuera de España). Si difieren, se realizarán análisis adicionales para determinar las rutas que deben variar en el modelo final.

Se evaluó el modelo con modelos de ecuaciones estructurales (MES), utilizando varias medidas recomendadas para la bondad de ajuste en el modelo y poder evaluar en qué medida el modelo propuesto se ajusta a los datos observados.

Con respecto a los estadísticos de ajuste absoluto, el χ^2 (chi-cuadrado) evalúa la magnitud de la discrepancia entre el modelo ajustado y la matriz de covarianza de la muestra, se ajusta mejor si no es significativo, aunque χ^2 suele ser significativo con muestras grandes. En cuanto al cociente $\chi^2/g.l.$ (chi-cuadrado dividido por los grados de libertad), el valor resultante debería ser menor de 4; aquellos valores cercanos o menores a 2, son considerados como muy buenos (Brooke, Russell, & Price, 1988). Por otra parte, el RMSEA estandarizado (*Root Mean Square Error of Approximation*) debe ser de .05 o menos en un modelo que se ajuste bien. No obstante, los valores comprendidos entre .05 y .08 indican un ajuste razonable del modelo (Browne & Cudeck, 1992).

En cuanto a los estadísticos de ajuste comparativo o incremental, éstos comparan los niveles de discrepancia entre el modelo que ha sido hipotetizado y el modelo que en teoría puede ser posible (González-Montesinos & Backhoff, 2010). En este grupo se incluyen, entre otros, el CFI (*Comparative Fit Index*) que indica el ajuste relativo entre el modelo hipotetizado y un modelo de base en el que se supone que no contiene las relaciones entre las variables; El rango CFI es de 0 a 1, y los valores cercanos a 1.0 indican un mejor ajuste. El índice de bondad de ajuste GFI (*Godness of Fit Index*) tiene el mismo rango para los valores que el CFI. Los valores de estos estadísticos de bondad del ajuste (CFI, GFI) varían

por lo general entre 0 y 1, con 1 indicando un ajuste perfecto. Valores superiores a .90 sugieren un ajuste satisfactorio entre las estructuras teóricas y los datos empíricos, y valores de .95 o superiores, un ajuste óptimo (Hu & Bentler, 1995). El NFI (*Nomed Fix Index*) se deriva comparando el modelo hipotetizado con el modelo de independencia, y .90 o superior indica un modelo que se ajusta bien (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003).

La literatura sugiere que el ajuste adecuado del modelo debe evaluarse según los siguientes criterios (Kline, 2005): un chi-cuadrado (χ^2) que no es estadísticamente significativo al nivel de $p < .05$ para el modelo objeto de estudio; un índice de ajuste comparativo (CFI) $\geq .95$; una raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) $< .08$; y un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) $< .06$.

AMOS utilizó la estimación de máxima verosimilitud o *Maximum Likelihood* (ML) para manejar los datos faltantes y analizar la matriz de correlaciones.

A modo de resumen, se presenta la Tabla 22 con los criterios de Schermelleh-Engel et al. (2003) traducidos en Casas (2017) para los puntos de corte de los índices explicados añadiendo además los de parsimonia en la última parte de la tabla.

Los modelos probados serán evaluados en base a algunos de estos criterios anteriormente explicados.

Se informará de los resultados obtenidos para el modelo de Variables Independientes (Competencias Generales) que se estudiaron en el AFE, con el que se consiguió agrupar a las 13 competencias en 3 factores. En esta segunda parte del estudio se pretende confirmar este modelo de Variables Independientes agrupadas con los 199 participantes para luego

testar el modelo completo con el análisis multigrupo incluyendo a las Variables Dependientes. En otros estudios (Bazán, Sánchez Hernández, Corral, & Castañeda, 2006; Díaz, 2011) se realizó primero el AFC del modelo de las variables predictoras para luego completar el análisis con el modelo completo incluyendo las variables criterio. Procediendo de este modo se puede probar, en primer lugar, la relación particular entre las variables latentes (por ejemplo, Factor 2 Competencias Intrapersonales) y variables observadas (las Competencias Generales que cada factor agrupa), confirmando si los conjuntos de indicadores definen al componente (factor). Tras el AFC de las variables predictoras, se testarán los supuestos de relaciones de dependencia o correlación entre los factores de las variables predictoras y los *outputs*.

Tabla 22

Índices de bondad de ajuste con los puntos de corte recomendados

Medida de ajuste	Buen ajuste	Ajuste aceptable
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
P valor	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
P valor para la prueba de ajuste cerrado (RMSEA < .05)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Intervalo de confianza (CI)	Cercano a RMSEA, límite izquierdo de CI= .00	Cercano a RMSEA
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, cerrado para GFI	$.85 \leq AGFI < .90$, cerrado para GFI
AIC	Menor que AIC para el modelo de comparación	
CAIC	Menor que CAIC para el modelo de comparación	
ECVI	Menor que ECVI para el modelo de comparación	

Fuente: Adaptado de Casas (2017).

8.1.2.1. AFC del modelo de Competencias Generales

Los índices de bondad de ajuste relativos al modelo de Variables Independientes que fue contrastado empíricamente están indicados en la siguiente tabla:

Tabla 23

Índices de bondad de ajuste al modelo de las Competencias Generales

MODELO	$\chi^2/g.l.$	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
3 factores	2.22	.95	.91	.05	.08

El modelo propuesto con tres factores relacionados entre sí y 13 competencias ofrece un ajuste adecuado. En cuanto al cociente $\chi^2/g.l.$, se ha encontrado un valor menor a 4, lo que indica que el valor entra dentro del rango de lo deseable (Brooke et al., 1988).

En la Tabla 23 se reporta que los valores del CFI y el NFI se sitúan por encima del valor 0.90 para un ajuste aceptable del modelo (Hu & Bentler, 1995). Adicionalmente, el SRMR es .05 por lo que el modelo presenta un buen ajuste según este índice de bondad (Kline, 2005). Finalmente, el RMSEA es de .08 por lo que llega al ajuste razonable mínimo de .08 contemplado en Browne y Cudeck (1992). El RMSA es sólo aceptable debido a que, al ser un modelo incompleto con sólo las Variables Independientes confirmadas, tener un número bajo de grados de libertad (49) y sólo 199 participantes (muestra relativamente pequeña), no se recomienda calcular el RMSEA, sino estimar parámetros que no se han tenido en cuenta en el modelo (Kenny, Kaniskan, & McCoach, 2015). En el caso de este estudio, para tener en cuenta el RMSEA como índice de bondad de ajuste se han de añadir las dos Variables Dependientes: Empleabilidad y Adaptación sociocultural al modelo, pues el objetivo final

del estudio confirmatorio es evaluar el modelo completo incluyendo los *outputs*.

No se reportará la representación gráfica o *path diagram* del modelo puesto que los pesos estandarizados y errores de medición de cada una de las escalas se explicarán con la comparación de los modelos en el análisis multigrupo de la siguiente sección.

8.1.2.2. AFC con análisis multigrupo de las Variables Independientes y Dependientes

Para esta segunda parte del AFC se dividió a la muestra de 199 participantes en dos grupos, según el país donde actualmente se encuentran trabajando:

- **GRUPO 1: Otros países (Reino Unido, Alemania, Polonia): 84 participantes (42.2%).**
- **GRUPO 2: España: 115 participantes (57.8%).**

Se agrupó a los participantes de este modo porque no se obtuvo un número de participantes de cada país del grupo 1 lo suficientemente significativo para separar la muestra en cuatro grupos en lugar de dos. En España trabajan 115 personas (57.8%), 43 en Reino Unido (21.6%), 25 en Alemania (12.6%) y 16 en Polonia (8%). Por ello, se consideró agrupar a los participantes que trabajan fuera de España en un solo grupo ya que de este modo se obtenían dos grupos más equitativos para hacer el análisis multigrupo. Ello no indica que no se vayan a realizar, en posteriores secciones, otros análisis por cada país.

Para examinar las posibles diferencias entre los países en los que los españoles se encuentran trabajando (Hipótesis 1.3), los análisis se

realizaron utilizando modelos de ecuaciones estructurales con análisis multigrupo, que según Kline (2005) verifican si las estimaciones de los parámetros del modelo, coeficientes de trayectoria, difieren entre los grupos evaluados.

Utilizando SEM con análisis multigrupo, el modelo inicial teórico propuesto (modelo base nulo), sin restricciones de igualdad impuestas en las estimaciones de cualquier parámetro, se probó por separado para cada lugar de trabajo (España y Otros países). El modelo base es el que no restringe en ninguno de los modelos las varianzas de las variables, pero asume que todas sus covarianzas son cero, también se le denomina modelo de independencia.

Una vez que se estudió el ajuste de este modelo con los índices de bondad, se impusieron restricciones de igualdad entre los dos grupos. Al establecer estas restricciones, se derivan estimaciones iguales de los parámetros para ambos grupos y ambos modelos se pueden comparar para establecer si el modelo con restricciones se ajusta mejor a los datos que un modelo sin restricciones (Kline, 2005). En concreto, el χ^2 y los grados de libertad para los dos modelos se comparan al calcular el valor de la diferencia de χ^2 . Un valor de diferencia de χ^2 estadísticamente significativo indica una diferencia significativa en el ajuste del modelo.

Seguidamente, se evaluaron los índices de ajuste para fijar un modelo bien ajustado.

Para este análisis multigrupo, se identificaron 13 variables observables (Competencias Generales) agrupadas en 3 factores o variables latentes (especificados en el AFE). Estos factores son los que predicen en qué medida afectan positivamente a las variables endógenas de Empleabilidad y Adaptación Sociocultural. En la literatura revisada la Empleabilidad

está dividida en Interna y Externa, pero al realizar el ajuste del modelo teórico hipotetizado fue conveniente agruparla en una sola variable para obtener un mejor ajuste general del modelo final con restricciones. Por ello, se expone también el modelo base con la Empleabilidad Interna y Externa agrupadas en un solo *output* para una explicación comparativa más clara con el modelo parcialmente restringido y ajustado.

Para cada una de las variables de interés, los grupos resultantes fueron exclusivos, esto es, los participantes no podían formar parte de los dos grupos a la vez.

El modelo estudiado en la presente investigación fue diseñado para examinar si la transferencia de Competencias Generales de los españoles trabajando en el mercado laboral español y en mercados laborales fuera del país tenía una relación directa positiva con la Empleabilidad y la Adaptación Sociocultural (v. Fig. 11). Este modelo se corresponde con las siguientes hipótesis planteadas:

Hipótesis 1.3. a) *La utilización de Competencias Generales predecirá un mayor efecto en la Empleabilidad para el grupo de españoles trabajando fuera de España.*

Hipótesis 1.3. b) *Habrà una mayor reducción de las dificultades de Adaptación Sociocultural de los españoles que trabajan fuera de España al percibirse más empleables.*

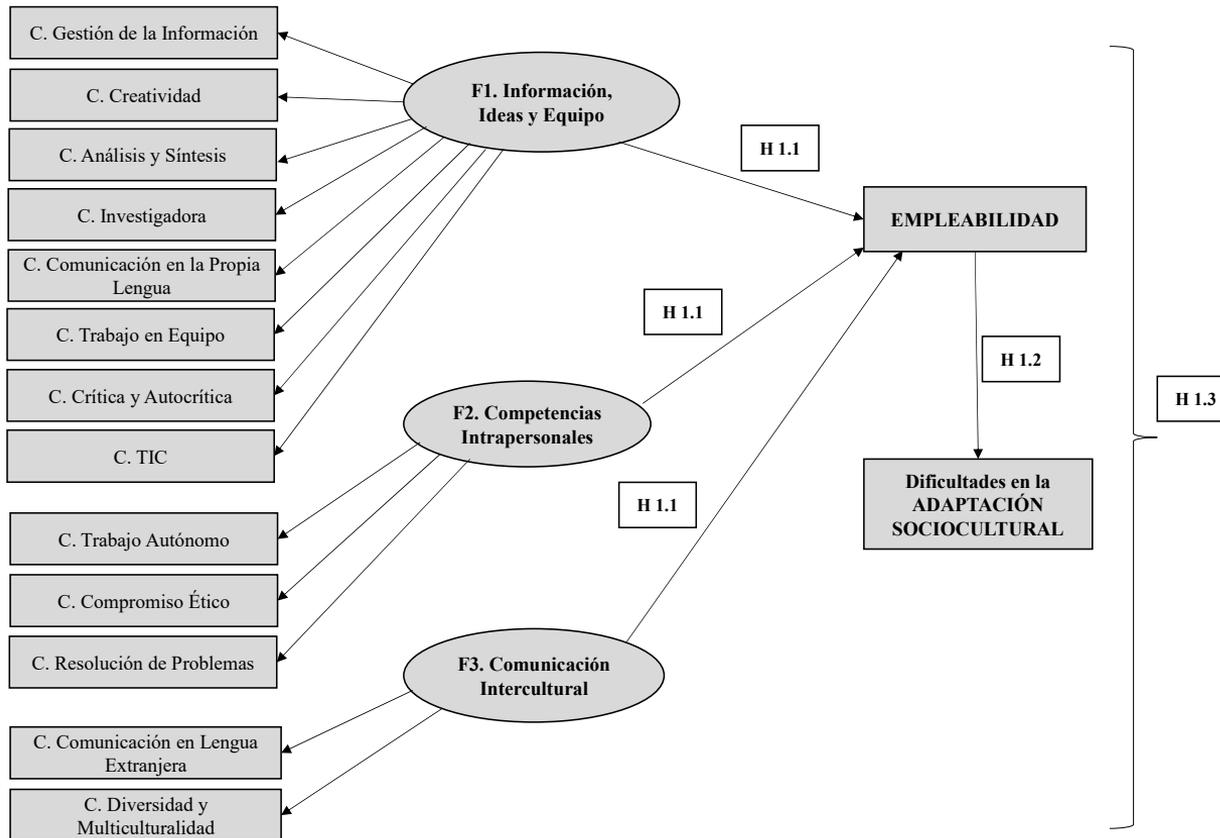


Figura 31. Modelo teórico hipotetizado en SEM para españoles trabajando en España y fuera de ella.

En primer lugar, se informará de los motivos del reporte del modelo multigrupo con la muestra completa de 336 en lugar de con el 60% de esa muestra (202 participantes que, sin valores perdidos, se quedaron en 199).

Al realizar los análisis con el 60% de la muestra anteriormente descrita no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ni acorde con la literatura revisada. Por ello, se *valoró la posibilidad de aumentar la muestra* para volverlos a llevar a cabo y justificar las razones de este cambio en el tamaño muestral.

Para determinar el tamaño de la muestra apropiado para probar esta hipótesis con un modelo SEM, no se encontró consenso en la literatura en cuanto a cuál sería el tamaño apropiado de la muestra para una investigación con SEM. Existe cierta evidencia de que los modelos SEM simples podrían probarse de forma significativa incluso si el tamaño de la muestra es bastante pequeño (Hoyle & Kenny, 1999; Marsh & Hau, 1999), pero generalmente, $N = 100-150$ está considerado como el mínimo tamaño de una muestra destinada a un estudio con SEM (Ding, Velicer, & Harlow, 1995; Tabachnick & Fidell, 2013). Algunos investigadores consideran un tamaño de muestra aún mayor para SEM, el más repetido es $N = 200$ (Boomsma & Hoogland, 2001; Kline, 2005). Por su parte, en Jackson (2003) se argumenta que la confiabilidad de las medidas que se observan y el número de indicadores por factor definen el ajuste del modelo que se propone, y controlando estos factores, el tamaño muestral mínimo que se recomienda es de 200 sujetos para cualquier modelo SEM.

En el presente estudio de tesis doctoral, se necesita un modelado multigrupo y según Kline (2005) la regla que se aplica es 100 casos / observaciones por grupo. Con el 60% de la muestra no se cumple esta regla, ya que hay 115 participantes en el grupo de españoles que trabajan en Espa-

ña y 84 en el grupo de españoles trabajando en los otros países europeos. Para el segundo grupo faltaron 16 participantes más. No obstante, se consideró que, si se añadían esos 16 participantes que faltaban para el segundo grupo, 200 participantes seguían siendo una muestra ajustada para trabajar con SEM.

Además, según Kock y Hadaya (2018) y Wolf, Harrington, Clark y Miller (2013) la regla general del tamaño mínimo de la muestra (*the 10-times rule method* o *rule of thumb*) no es válida ni útil, aunque su uso sea el más extendido en SEM. Ello se debe a que esta regla y similares son problemáticas ya que no son específicas del modelo particular de cada investigación y pueden llevar a requisitos de tamaño de muestra excesivamente sobreestimados o subestimados. En consecuencia, estos dos estudios propusieron tener en cuenta otros aspectos y métodos (Monte Carlo o *Minimum R-squared*, entre otros) para determinar el tamaño de la muestra mínimo que se necesita para cada estudio con SEM. En el presente trabajo de campo, acorde a esta regla general del tamaño muestral, teniendo 13 variables independientes el tamaño mínimo muestral debería ser 130 participantes. Pero, como es una regla muy generalista, no tiene en cuenta que, por ejemplo, al ser SEM multigrupo se deberían considerar otros aspectos puesto que un mismo modelo se ha de comparar dos ambos grupos (españoles en España y en otros países de Europa).

En líneas similares, los estudios de Muthén y Muthén (2002) mostraron con el método Monte Carlo que con variables indicadoras no distribuidas normalmente y sin valores perdidos en los datos, un tamaño de muestra razonable para un modelo simple de CFA es $N = 265$ con un poder estadístico del modelo testado de .81. Para llegar a esta conclusión testaron un modelo de dos factores comunes, donde ambos factores tienen

cinco indicadores. La confiabilidad de cada indicador es .64, y la correlación entre los factores comunes es igual a .25. Este tipo de tamaño muestral analizado con un método más exhaustivo es el que se acercaría más a la muestra que el modelo SEM de la hipótesis 1.3 necesita.

Asimismo, se volvió a calcular el mínimo tamaño muestral necesario para este segundo estudio confirmatorio con la calculadora online de Soper (2019)²³ diseñada a partir de las investigaciones de Cohen (1998) y Westland (2010) que tienen en cuenta más aspectos para calcular el tamaño de la muestra mínimo que la *rule of thumb*.

Los resultados (Figuras 32 y 33) indicaron que el tamaño de muestra mínimo requerido para detectar el efecto especificado fue de 947 y el tamaño de muestra mínimo requerido dada la complejidad estructural del modelo fue de 288 (cuando se introducen las 13 Competencias Generales con variables independientes) y de 538 (cuando se introducen los 3 factores predictores), junto con las 2 variables latentes del modelo, un tamaño del efecto previsto de .1, con poder estadístico de .8 y un nivel alpha de .05. Por lo que, se concluyó, que se necesitaba un mayor tamaño muestral que los 199 participantes de los que se disponían con el 60% de la muestra.

Según diferentes estudios (Cohen, 1998; Kock & Hadaya, 2018; Muthén & Muthén, 2002) una vez calculado el mínimo de muestra necesario tanto para analizar el modelo hipotetizado como para detectar el efecto que se especifica, se ha de calcular también el poder estadístico de las

²³ A-priori Sample Size for Structural Equation Models Formulas: <https://www.danielsoper.com/statcalc/formulas.aspx?id=89> En este apartado de la web de Soper se encuentran las tres fórmulas empleadas en el diseño de la calculadora y que se utilizan para calcular tamaños de muestra a priori para modelos de ecuaciones estructurales.

Anticipated effect size: 0.1 ?
Desired statistical power level: 0.8 ?
Number of latent variables: 2 ?
Number of observed variables: 13 ?
Probability level: 0.05 ?
Calculate!
Minimum sample size to detect effect: 947
Minimum sample size for model structure: 288
Recommended minimum sample size: 947

Figura 32. Resultados del tamaño muestral para el modelo SEM con las 13 variables independientes.

Anticipated effect size: 0.1 ?
Desired statistical power level: 0.8 ?
Number of latent variables: 2 ?
Number of observed variables: 3 ?
Probability level: 0.05 ?
Calculate!
Minimum sample size to detect effect: 947
Minimum sample size for model structure: 538
Recommended minimum sample size: 947

Figura 33. Resultados del tamaño muestral para el modelo SEM con los 3 factores que agrupan las 13 variables independientes.

la Empleabilidad y 1 factor para predecir Adaptación Sociocultural, la Empleabilidad), el R^2 observado de cada *output* y el tamaño de la muestra de cada grupo.

Para todos los casos el poder estadístico fue bueno (Figuras 34, 35 y 36) a excepción de la predicción de Adaptación Sociocultural por parte de la Empleabilidad en el contexto español (Figura 37) que marcaba .52. Por

rutas del diagrama que se propone en el modelo hipotetizado. Por ello, se calculó el poder estadístico agrupando las Competencias Generales en los tres factores, tanto para el grupo de España como el de otros países europeos, indicando en cada caso el número de participantes.

Se empleó otra calculadora online de Soper (2019) para obtener la potencia observada en cualquier estudio de regresión múltiple (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003). Se introdujo el nivel de probabilidad observado de .05, el número de predictores para cada caso (3 factores para predecir

ello, se decidió probar a introducir, de forma hipotética, un mayor tamaño muestral (300 participantes) para comprobar si se obtenía un mayor poder estadístico. Efectivamente, se obtuvo un valor más elevado (Figura 38) que fue de .71, a más muestra mayor poder estadístico. Por lo que se concluye interpretar con precaución los resultados que de las betas para el grupo de España donde la Empleabilidad predice la Adaptación Sociocultural, ya que esta predicción no tiene un poder estadístico adecuado debido al bajo tamaño muestral del grupo. Esto es de este modo puesto que las dificultades de adaptación sociocultural no se darán o se darán en menor medida, entre los españoles que trabajan en España.

Number of predictors:	<input type="text" value="3"/>	?
Observed R ² :	<input type="text" value="0.16"/>	?
Probability level:	<input type="text" value="0.05"/>	?
Sample size:	<input type="text" value="143"/>	?
Calculate!		
Observed statistical power: 0.99552793		

Figura 34. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Empleabilidad fuera de España.

Number of predictors:	<input type="text" value="1"/>	?
Observed R ² :	<input type="text" value="0.16"/>	?
Probability level:	<input type="text" value="0.05"/>	?
Sample size:	<input type="text" value="143"/>	?
Calculate!		
Observed statistical power: 0.99943014		

Figura 35. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural fuera de España.

Number of predictors:	<input type="text" value="3"/>	?
Observed R ² :	<input type="text" value="0.21"/>	?
Probability level:	<input type="text" value="0.05"/>	?
Sample size:	<input type="text" value="193"/>	?
Calculate!		
Observed statistical power: 0.99999661		

Figura 36. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Empleabilidad en España.

Number of predictors: 1 ?
Observed R²: 0.02 ?
Probability level: 0.05 ?
Sample size: 193 ?
Calculate!
Observed statistical power: 0.51677498

Figura 37. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural en España.

Number of predictors: 1 ?
Observed R²: 0.02 ?
Probability level: 0.05 ?
Sample size: 300 ?
Calculate!
Observed statistical power: 0.70528793

Figura 38. Resultados del poder estadístico del modelo SEM para predecir la Adaptación Sociocultural en España con una muestra hipotética de 300 personas.

cativo y poder evaluar un SEM multigrupo con más de 100 participantes por grupo (Kline, 2005).

Por otra parte, se informa de la *fiabilidad para cada una de las tres dimensiones de las competencias* agrupadas en el AFE que se utilizarán en el análisis SEM multigrupo:

- **F1. Información, Ideas y Equipo:** $\alpha = .955$
- **F2. Competencias Intrapersonales:** $\alpha = .906$
- **F3. Comunicación Intercultural:** $\alpha = .823$

Consecuentemente, se concluyó realizar el modelo SEM con el 100% de la muestra (336 participantes) para poder estudiar con mayor precisión la hipótesis 1.3 dado el número de muestra tan ajustado que se presentó a priori para este AFC.

Tal y como se observa en la Tabla 24, *la muestra total fue de 336 personas* y se dividió en dos grupos que se evaluaron con SEM.

De nuevo, se volvió a agrupar a los participantes de tres países europeos en un solo grupo para tener un número estadísticamente significativo

Tabla 24

Los participantes divididos en dos grupos: España y fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia)

GRUPOS	N	%
G1 Fuera de España	143	42.6%
Reino Unido	74	22%
Alemania	42	12.5%
Polonia	27	8%
G2 España	193	57.4%
Total	336	100%

Se informa, a continuación, del análisis multigrupo que determinó si había diferencias en el modelo ajustado en base al lugar de trabajo.

El *modelo teórico hipotetizado* antes descrito en la Figura 31 (evaluado con los 199 participantes) [$\chi^2 (150) = 296.4, p = .000; \chi^2/df = 1.98; CFI = .89; RMSEA = .07; SRMR = .11$] se comparó con el *modelo parcialmente restringido y ajustado* (analizado con los 336 participantes y con las Competencias Generales agrupadas en factores) según los índices de bondad de ajuste [$\chi^2 (6) = 10.9, p = .090; \chi^2/df = 1.82; CFI = .99; RMSEA = .05; y SRMR = .05$]. De esta forma, se evaluó si la hipótesis establecida en base a la literatura podía ser confirmada con el siguiente modelo ajustado.

Tras realizar el análisis multigrupo con SEM, los resultados revelaron un modelo teórico hipotetizado con un ajuste aceptable [$\chi^2 (150) = 296.4, p = .000; \chi^2/df = 1.98; CFI = .89; RMSEA = .07; SRMR = .11$] pero que se quiso mejorar debido a que las rutas entre las Competencias Generales y la Empleabilidad no eran significativas en ninguno de los dos grupos.

Usando los índices de modificación de AMOS y examinando los valores de los parámetros estimados, los cambios se realizaron de manera gradual para mejorar el modelo. No obstante, el modelo teórico con las competencias sin agrupar en factores no se pudo ajustar mejor y se probó agrupándolas en los tres factores del AFE. En esta ocasión tampoco se encontró lo que se esperaba con respecto a la literatura, pues en cada uno de los grupos había tan sólo una ruta significativa entre un factor y la Empleabilidad (grupo de españoles trabajando fuera de España: F2 Competencias Intrapersonales y en los españoles en España: F1 Información, Ideas y Equipo).

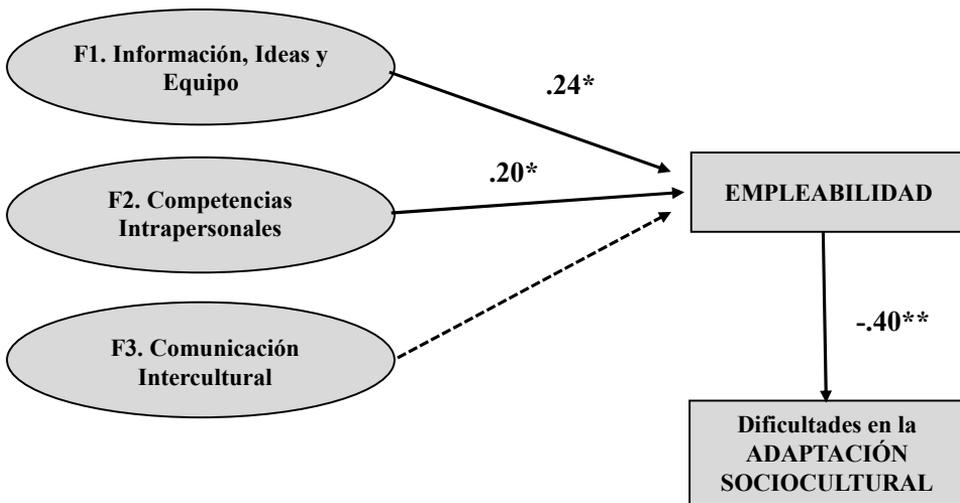


Figura 39. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando fuera de España.

* $p < .05$, ** $p < .01$. Nota: Para facilitar la presentación, solo se reportan los valores significativos de los coeficientes beta y sus rutas correspondientes. Las relaciones no significativas se presentan con líneas discontinuas. El coeficiente beta para la ruta no significativa de F3. Comunicación Intercultural-Empleabilidad ($\beta = .02$).

Fuente: Elaboración propia.

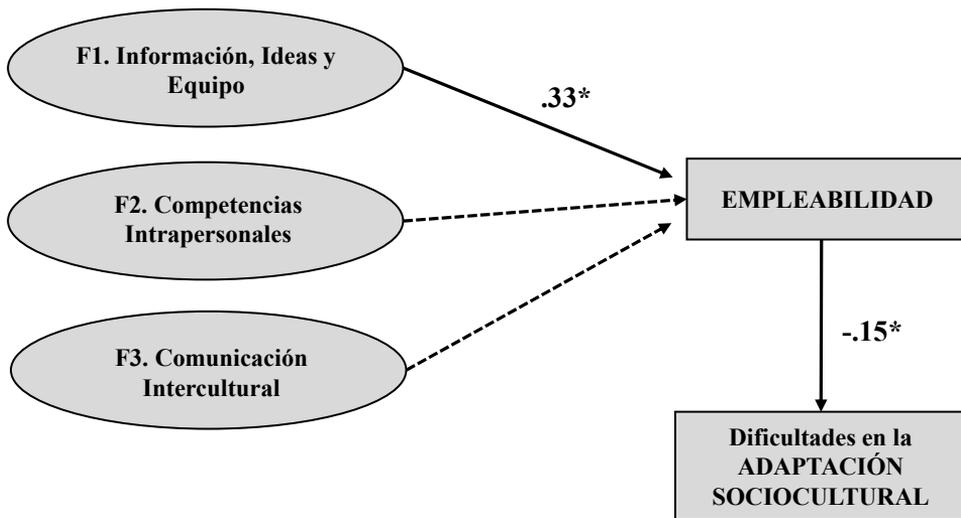


Figura 40. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando en España.

* $p < .05$, ** $p < .01$. Nota: Para facilitar la presentación, solo se reportan los valores significativos de los coeficientes beta y sus rutas correspondientes. Las relaciones no significativas se presentan con líneas discontinuas. Los coeficientes beta para las rutas no significativas son: F2. Competencias Intrapersonales-Empleabilidad ($\beta = .19$), F3. Comunicación Intercultural-Empleabilidad ($\beta = -.09$).

Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, se decidió evaluar el mismo modelo, pero con los 336 participantes de la muestra debido a que se encontró que el pequeño tamaño muestral del que se disponía con el 60% era insuficiente para realizar un análisis SEM multigrupo. Por ello, se ha reportado anteriormente la justificación de la ampliación de la muestra del 60% al 100% para evaluar de forma razonable el modelo teórico propuesto.

Se volvió a ajustar el nuevo modelo basándose en los índices de modificación y las estimaciones de los parámetros. Además, se eliminaron las relaciones con restricciones de las variables latentes (las dimensiones que agrupan las competencias generales) hacia la variable endógena de Empleabilidad y la restricción del *output* Empleabilidad hacia la otra variable endógena de dificultades en la Adaptación Sociocultural.

No se introdujeron covarianzas en los errores del modelo, pues sólo tenían error las variables endógenas y éstas no pertenecen a la misma dimensión o constructo, por tanto, los errores no se pueden correlacionar. No se pusieron errores en los factores de las competencias, pues si se introducían se tenían que relacionar todos, según el índice de modificaciones, y el ajuste del modelo empeoraba. Por ello, sólo se añadieron las covarianzas para relacionar a los factores entre sí.

No se eliminaron las rutas no significativas del modelo en ninguno de los grupos, ya que se hipotetizaron y su eliminación no mejoró el ajuste del modelo.

Finalmente, el modelo modificado reveló un buen ajuste: [$\chi^2(6) = 10.9, p = .090; \chi^2/df = 1.82; CFI = .99; RMSEA = .05; y SRMR = .05$]. Todos los índices de ajuste mejoraron con respecto al modelo base hipotetizado; por lo tanto, el modelo parcialmente restringido fue aceptado. El ajuste del modelo es bueno porque el chi-cuadrado no es estadísticamente significativo. Ello significa que los datos proporcionados se ajustan bien al modelo propuesto (Schermelehh-Engel et al., 2003; Vandenberg, 2006).

A continuación, se presentan los *resultados de ambos grupos con respecto a las hipótesis 1.3 planteada* para este segundo estudio.

Se encontraron resultados consistentes para esta **hipótesis 1.3 a)** en el grupo de españoles trabajando en otro país. La relación entre las competencias de F1 y F2 y Empleabilidad fue significativa en ambas dimensiones ($\beta_{F1FueraEspaña} = .24, \beta_{F2FueraEspaña} = .20$), lo que indica que, para los españoles que trabajan en el extranjero, la percepción de su empleabilidad es más elevada cuando transfieren esos dos grupos de Competencias Generales al nuevo contexto laboral. Sin embargo, esta hipótesis sólo obtuvo resultados significativos en F1 para el grupo de España

($\beta_{F1\text{España}} = .33$) En el grupo de F2 los resultados que se hallaron fueron casi significativos pues el *p value* fue de .056. Asimismo, en ninguno de los dos grupos comparados el factor 3 de Comunicación Intercultural era significativo en la ruta que predecía la Empleabilidad (Figuras 39 y 40).

El conjunto de estas evidencias sugería que se pusiera a prueba un modelo SEM multigrupo en AMOS para corroborar que la Comunicación Intercultural (F3) podía predecir la empleabilidad separándose de los factores 1 y 2 (véanse Figuras 41 y 42). Se sospechó que había un efecto supresor en las ecuaciones estructurales del modelo multigrupo puesto que la evaluación con todos los factores de las competencias (tanto para España como para los otros países), F3 siempre tenía un valor beta inferior a F1 y F2 y no era significativo (Cheung & Lau, 2008). Asimismo, se reportó un efecto de mediación parcial (Baron & Kenny, 1986) entre F1 y F3, y entre F2 y F3, en las regresiones lineares con las que se va a estudiar la hipótesis 1.1, para ver en qué medida las Competencias Generales predicen la Empleabilidad en los diferentes contextos laborales.

Se encontró que la predicción que las competencias de F3 hacen de la Empleabilidad tiene un coeficiente de regresión positivo y la relación es significativa en el grupo de españoles trabajando fuera de España. Para el modelo de españoles en España el valor beta fue positivo, pero sin alcanzar el nivel de significación. Los resultados obtenidos se encuentran en la línea de los que se hallaron en el análisis de mediación de la hipótesis 1.1. Por lo que se concluye que hablar una segunda lengua y hacer uso de la Apreciación de la diversidad y multiculturalidad (competencias del F3) en un contexto laboral fuera de España predice la Empleabilidad en mayor medida que en España. Por ello, tiene sentido que en España el resultado no fuera significativo. En los resultados, el grupo de España obtuvo un F3

no significativo ($\beta_{F3\text{España}} = .09, p = .20$) y sí que fue significativo para el grupo con los contextos laborales de Reino Unido, Alemania y Polonia ($\beta_{F3\text{FueraEspaña}} = .18, p < .05$).

Además, se puede comprobar como el peso de la beta en F3 para el grupo fuera de España es mayor cuando se aísla que cuando se evalúa dentro del modelo con los otros dos factores. Ello demuestra que F3 predice la Empleabilidad en contextos diferentes al español, pero en el modelo completo las competencias de F1 y F2 explican más del modelo en su peso de regresión estandarizado (en especial el F1 porque agrupa 8 competencias). Esto afecta al peso de la regresión entre F3 y Empleabilidad y a que este grupo de competencias interfiera en conseguir niveles elevados de empleabilidad. En el caso del grupo de España el peso no cambia, pero sí la dirección de la ruta entre F3 y Empleabilidad, ésta es negativa.

Tanto la reducción del peso de las betas como el cambio de dirección de la ruta del diagrama se deben al efecto supresor de que las competencias F1 y 2 realizan sobre F3 (Cheung & Lau, 2008). El efecto de supresión que hace la ruta de F3-Empleabilidad negativa para el grupo de España, es una supresión de tipo negativa o neta (Murgui & Jiménez, 2013) debido a que esta ruta tiene el peso de la beta en negativo y los otros dos factores en relación a la Empleabilidad tienen el peso positivo cuando están dentro del mismo modelo que predice la Empleabilidad (esto es el cómputo del coeficiente de regresión parcial de modelo SEM) (Nicker-son, 2008). Todas estas evidencias ocurrieron debido a los ajustes que se llevan a cabo para poder obtener la mejor ecuación posible.

Aunque se han indicado diferentes justificaciones para el cambio de signo de un coeficiente de regresión, uno de los argumentos que puede provocar el efecto de mediación es el que se refiere a la presencia de un

alto grado de asociación entre algunas de las variables independientes, llamada también *colinealidad* (Ato & Vallejo, 2011). No obstante, esta situación de colinealidad no se produjo entre los factores, ya que ninguna ecuación de regresión en la que los factores de las competencias predecían la empleabilidad el factor de inflación de la varianza (VIF) fue mayor de 5. Por otra parte, y siguiendo a Nickerson (2008), tanto en la mediación como en la supresión negativa, las correlaciones entre los tres factores y la empleabilidad resultaron positivas.

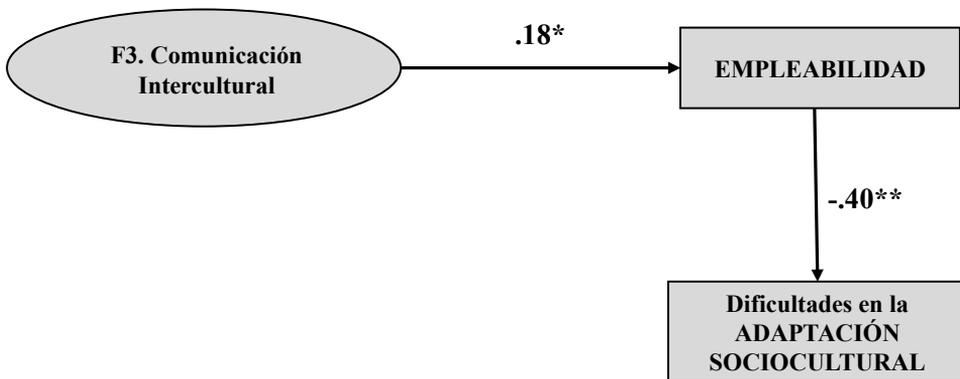


Figura 41. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando fuera de España. Relación entre F3 y Empleabilidad.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Fuente: Elaboración propia.

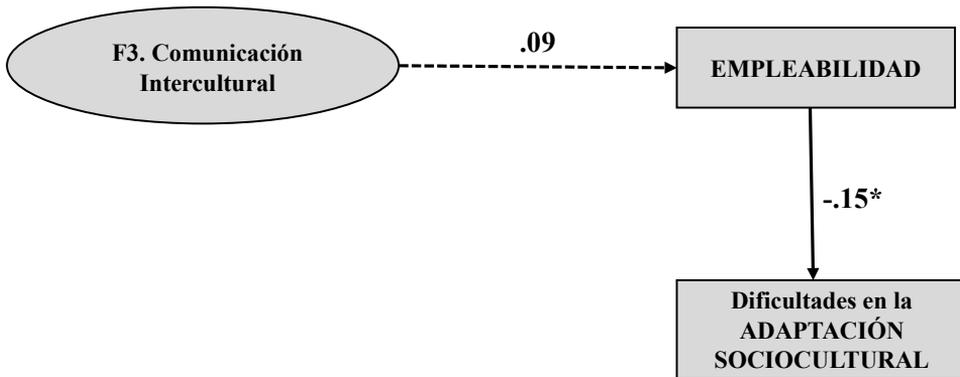


Figura 42. Modelo parcialmente restringido y ajustado de españoles trabajando en España. Relación entre F3 y Empleabilidad.

* $p < .05$, ** $p < .01$. Nota: El p value para la ruta no significativa de F3. Comunicación Intercultural-Empleabilidad fue de .20.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el estudio del modelo multigrupo en SEM para la **hipótesis 1.3 b)**, se probó en ambos grupos la relación entre Empleabilidad y dificultades de Adaptación Sociocultural ($\beta_{EMPLFueraEspaña} = -.40$, $\beta_{EMPLEEspaña} = -.15$). Esto es, ambos resultados fueron estadísticamente significativos pero el coeficiente de regresión de la beta del grupo fuera de España fue más elevado que el de España. Se considera, por tanto, que cuanto más empleable se percibe una persona en un determinado país (que no es el de origen), menor deberá de ser su dificultad para la adaptación sociocultural en ese mismo destino.²⁴

Para terminar, se confirma la hipótesis 1.3 que teoriza que debe de haber diferencias significativas en ambos grupos en cuanto a la transferencia y utilización de competencias generales para conseguir un empleo,

²⁴ Se recuerda que cuando la Adaptación Sociocultural influye en la Empleabilidad la relación es significativa pero negativa, ya que esta variable influyente se mide en términos de dificultad de adaptación en el país de destino. La relación sería: cuanto más dificultad tiene un español en adaptarse socioculturalmente, se percibirá menos empleable y viceversa.

mantenerlo y poder adaptarse en mayor medida a la cultura de acogida. La implementación de las Competencias Generales fuera de España debe de ser mayor, puesto que las exigencias del mercado laboral del nuevo destino son distintas al español. Así lo han demostrado los resultados del análisis multigrupo, donde las rutas del diagrama más significativas y con los coeficientes de regresión de mayor peso se han reportado para el grupo *Otros países* con respecto al uso de las competencias para predecir la Empleabilidad y las dificultades de Adaptación Sociocultural. Corroborando, por tanto, la literatura revisada para esta hipótesis.

En la siguiente sección se expondrán los resultados que se obtuvieron tras los análisis que se emplearon para analizar el resto de hipótesis del estudio empírico. Con el fin de complementar de forma adecuada los resultados de las SEM, se realizarán pruebas con distribución f para varias hipótesis, debido al ajustado tamaño muestral, para la confirmación del modelo (Bentler & Yuan, 1999).

8.2. Resultados del estudio en base a las hipótesis planteadas

En esta sección se explicarán los resultados más importantes con respecto a los análisis realizados para poder dar respuesta a las hipótesis formuladas en este estudio empírico.

Por otro lado, salvo que se especifique lo contrario, los países de Reino Unido, Alemania y Polonia se agruparán juntos como un grupo para realizar esta parte de los análisis, puesto que no se obtuvo un número suficiente de participantes para cada país si los comparamos con el número de personas que contestaron en España. Además, ya se juntaron los participantes de estos tres países para los análisis con SEM por el mismo

motivo. Por lo que se pretende ser consistente en el modo de realizar el análisis y seguir manteniendo en un solo grupo a los tres países europeos.

8.2.1. Relaciones entre las variables de la investigación

En primer lugar, se explicarán las correlaciones entre las variables predictoras (Competencias Generales) y criterio (Empleabilidad y Adaptación Sociocultural²⁵) de la investigación. De este modo, se determinará la fuerza de las relaciones y la dirección (positiva o negativa) que tienen las variables objeto de estudio. En la sección anterior sección también se han descrito las relaciones entre las variables con el Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio atendiendo a las hipótesis del objetivo 1.

Se presentan, a continuación, tres tablas que describen las relaciones entre las variables de forma general (Tabla 25) y después distinguiendo entre los españoles que están trabajando en España (Tabla 26) y los que se encuentran en los otros países (Tabla 27).

En la Tabla 25 las competencias muestran una relación significativa y positiva. No obstante, las competencias de F1 con F2 muestran una relación muy fuerte puesto que $r > .50$. No sucede lo mismo con el F3 de competencias y los otros dos factores F1 y F2, ya que la relación de F3 con ambas es baja ($r < .29$). Ello puede deberse a que el F3 solo agrupa dos competencias y éstas tampoco mostraron mucha relación con los otros

²⁵ En la agrupación de los 20 ítems de la Adaptación Sociocultural para hacer una única variable, se encontraron 7 participantes que contestaron a todos o casi todos los ítems con la opción 9 “No procede”. En consecuencia, en la puntuación de esos participantes para esta variable agrupada unidimensionalmente resulta como valores perdidos y, por ello, no computan en los análisis de las correlaciones para esta variable. Estas 7 personas son españoles trabajando en España por lo que éstos no se incluyen para análisis con toda la muestra o sólo con España.

dos factores debido a los bajos pesos de las cargas de F3 para con estos dos grupos de competencias en el AFE.

Tabla 25

Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural con toda la muestra

VARIABLES	F1	F2	F3	ADSC	EMPLEA
F1	1.00				
F2	.66**	1.00			
F3	.24**	.22**	1.00		
ADSC	-.25**	-.19**	.16**	1.00	
EMPLEA	.36**	.37**	.22**	-.15**	1.00

** $p < .01$ (2-tailed). N = 336 con Empleabilidad, N = 329 con dif. de Adaptación Sociocultural.
 Nota: Los factores de las Competencias Generales son: F1. Información, Ideas y Equipo; F2. Competencias Intrapersonales; F3. Comunicación Intercultural. Las abreviaturas: dif. Adaptación Sociocultural (ADSC) y Empleabilidad (EMPLEA).

Tabla 26

Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural en España

VARIABLES	F1	F2	F3	ADSC	EMPLEA
F1	1.00				
F2	.75**	1.00			
F3	.41**	.26**	1.00		
ADSC	-.14*	-.21**	.05	1.00	
EMPLEA	.43**	.41**	.09	-.14	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$ (2-tailed). N = 193 con Empleabilidad, N = 186 con dif. Adaptación Sociocultural.
 Nota: Los factores de las Competencias Generales son: F1. Información, Ideas y Equipo; F2. Competencias Intrapersonales; F3. Comunicación Intercultural. Las abreviaturas: dif. Adaptación Sociocultural (ADSC) y Empleabilidad (EMPLEA).

Tabla 27

Correlaciones de Pearson entre los Factores de las Competencias Generales, la Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural en Reino Unido, Alemania y Polonia

VARIABLES	F1	F2	F3	ADSC	EMPLEA
F1	1.00				
F2	.52**	1.00			
F3	.44**	.29**	1.00		
ADSC	-.31**	-.22**	-.17*	1.00	
EMPLEA	.35**	.34**	.18*	-.40**	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$ (2-tailed). N = 143. *Nota:* Los factores de las Competencias Generales son: F1. Información, Ideas y Equipo; F2. Competencias Intrapersonales; F3. Comunicación Intercultural. Las abreviaturas: dif. Adaptación Sociocultural (ADSC) y Empleabilidad (EMPLEA).

Las relaciones entre la dificultad de Adaptación Sociocultural y las competencias son significativas y negativas, a excepción de la relación con F3 que es positiva. Se espera que la relación sea negativa y no positiva, puesto que a más utilidad de competencias menor dificultad de adaptación al contexto del país. Sin embargo, la relación positiva puede deberse a que en la muestra de 336 participantes se incluye a personas que están en España además de los otros tres países extranjeros. Este primer grupo de España podría estar afectando al resultado de la relación baja y positiva porque los otros dos factores tienen una mayor correlación con la dificultad de Adaptación Sociocultural y serían más importantes que F3 en el contexto español. Además, las tres correlaciones de los factores con la dificultad de Adaptación son bajas ($r < .29$), lo que hace suponer que al tener una mayor muestra de españoles estas relaciones también están afectadas por este motivo.

Con respecto a la Empleabilidad y su relación con las Competencias Generales, éstas son positivas y significativas. Existe una relación de ni-

vel medio entre Empleabilidad y F1 y 2 ($r < .49$) y de nivel bajo con F3 ($r < .29$). En esta ocasión los resultados son los esperados y puesto que F3 tiene menor número de competencias en su dimensión la relación es más baja con la Empleabilidad.

Finalmente, en cuanto a la relación entre Empleabilidad y la dificultad de Adaptación Sociocultural es negativa, significativa pero baja ($r < .29$). Los resultados están en concordancia con la literatura, ya que a más empleable es una persona en un determinado contexto, menos dificultades tendrá para adaptarse al mismo a nivel social y cultural.

Se compararán también las tablas 26 y 27 para ver las diferencias entre países con respecto a las variables testadas.

La relación entre las competencias de España y los otros países son significativas y positivas, siendo en ambos casos una correlación alta entre F1 y F2 ($r > .50$), media entre F1 y F3 ($r < .49$) y baja entre F2 y F3 ($r < .29$). Estando el nivel de las correlaciones más repartido en los españoles que trabajan fuera de España.

Por otra parte, en la dificultad de Adaptación Sociocultural en relación con las competencias hay diferencias significativas entre ambos contextos. En la Tabla 24 todas las relaciones son significativas y negativas y en la 23 el F3 no lo es (las otras dos relaciones son significativas y negativas). En España las correlaciones son más bajas también. Estos resultados son los deseados porque en España no es tan importante la variable de dificultad de Adaptación como para los españoles trabajando fuera. Asimismo, el F3 agrupa a la Comunicación en lengua extranjera y la Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, competencias más necesarias en un contexto diferente al español y que ayudan a no tener dificultades con la adaptación cuanto más se utilicen.

Con respecto a la variable de Empleabilidad en relación a las competencias, ocurre una situación similar a la anterior en la comparativa entre tablas. En España y fuera de España las competencias correlacionan de forma significativa y positiva a excepción de F3 en la Tabla 26, que es no significativa con Empleabilidad por el mismo motivo que no lo es con la dificultad de Adaptación sociocultural, no es un contexto extranjero. En la Tabla 27 la fuerza de la relación es media ($r < .49$) y baja con F3 ($r < .29$). Se presupone que al agrupar F1 ocho competencias y F2 tres, las correlaciones son siempre más altas que en F3.

Para terminar la sección, la relación entre Empleabilidad y dificultades en la Adaptación es significativa sólo para los españoles trabajando fuera de España. Además, es una relación negativa. Ello se debe, a que los españoles perciben esta relación más fuerte cuando se encuentran en un contexto laboral y sociocultural diferente al español.

En la siguiente tabla se reporta sólo los resultados de las relaciones de las competencias (sin agrupar en factores) con la Empleabilidad y las dificultades de Adaptación Sociocultural. La tabla describe la situación en el contexto español y, por otra parte, se describe la de los tres países europeos de Reino Unido, Alemania y Polonia (Tabla 28).

En líneas generales, el nivel de relación entre las competencias coincide con la agrupación que se ha realizado de las mismas a través del AFE. Si la correlación es fuerte entre dos competencias ($r > .50$) suele ser porque pertenecen a la misma dimensión agrupada. Si la correlación es media o baja suele deberse a la pertenencia a diferentes factores. Todas las correlaciones entre las competencias en ambos contextos son significativas y positivas a excepción de las que se citan a continuación.

En el contexto español, la competencia Comunicación en Lengua Extranjera no es significativa cuando correlaciona con:

- Trabajo autónomo.
- Compromiso ético.
- Trabajo en equipo.

Las dos primeras competencias no son de su mismo factor y cuando se trabaja en equipo en España no se necesita hablar un segundo idioma para comunicarse, en términos generales.

Fuera de España sólo hay 8 correlaciones que no son significativas y, en todos los casos, es porque las competencias no pertenecen a la misma dimensión de competencias.

En el contexto español, todas las competencias en relación con la empleabilidad son significativas a excepción de la Comunicación en lengua extranjera y la Competencia investigadora, lo que indica que se pone más en práctica un segundo idioma y se buscan más soluciones y respuestas cuando se está trabajando fuera del país de origen. Por otra parte, en las correlaciones con la dificultad de Adaptación Sociocultural sólo son significativas la mitad de éstas: Comunicación en la propia lengua, la Competencia TIC, la Gestión de la información, la Competencia de crítica y autocrítica, la de Compromiso ético, la Competencia investigadora y de Resolución de problemas. Estos resultados eran predecibles debido a que los españoles no presentan dificultades de adaptación en su propio país o las presentarán en mayor medida.

En consonancia con el anterior argumento, en el grupo de España la correlación entre Empleabilidad y dificultades de Adaptación Sociocultural tampoco es significativa.

Con la muestra que trabaja fuera de España las correlaciones de las competencias con empleabilidad son significativas en la mayoría de los casos a excepción de tres relaciones: con la competencia de Compromiso ético, la de Creatividad y, de nuevo, la Competencia investigadora, común para el contexto español y los de los otros países.

En relación a las relaciones de las competencias con las dificultades de Adaptación Sociocultural, éstas son significativas también en la mayoría de los casos y en mayor medida que en el contexto español, exceptuando: la Competencia investigadora, la de Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, la de Compromiso ético y la de Creatividad. En esta ocasión, las tres primeras competencias citadas no son significativas tampoco para el grupo de participantes trabajando en España.

Se destaca que la competencia de A. de la diversidad y multiculturalidad no es significativa en el grupo de españoles que trabaja fuera de España. Ello puede deberse a que el contenido de algunos ítems que la evalúan no refleje con exactitud el tipo de transferencia que los españoles hacen de esta competencia en otros contextos laborales distintos al español (ej. «A compañeros de culturas distintas a la mía, preguntarles curiosidades sobre su lugar de procedencia». O «Documentarme acerca de lo que ocurre o cómo se vive en otros países.»). No obstante, en la Tabla 27 cuando esta competencia se agrupa en el factor 3 junto con la competencia de comunicación en lengua extranjera, sí que es significativa para este mismo grupo. Además, la dirección de la relación es negativa, lo que indica que el uso de estas dos competencias ayuda a disminuir las dificultades de adaptación sociocultural.

Finalmente, la correlación entre Empleabilidad y las dificultades de Adaptación Sociocultural es significativa y negativa para los españoles trabajando fuera de España ($r = -.40$, $n = 143$, $p < .01$).

Tabla 28

Correlaciones de Pearson entre las Competencias Generales, la Empleabilidad y la Adaptación Sociocultural en España y fuera de España

Competencias	EMPLEA España	EMPLEA Fuera España	ADSC España	ADSC Fuera España
SÍNTESIS	.36**	.33**	-.08	-.28**
LENGUA	.31**	.22**	-.16*	-.18*
IDIOMA 2	.05	.29**	-.42	-.27**
TIC	.36**	.42**	-.24**	-.36**
GINFO	.20**	.31**	-.15*	-.30*
CRÍTICA	.29**	.30**	-.15*	-.27**
TEQUIPO	.33**	.29**	-.10	-.19*
DIVMULTI	.28**	.17*	-.12	-.12
ÉTICO	.41**	-.05	-.17*	.06
INVESTIGA	.12	.04	-.27**	-.12
CREATIVIDAD	.27**	.08	-.10	-.15
AUTÓNOMO	.35**	.30**	-.05	-.21*
RPROBLEMA	.42**	.33**	-.21**	-.19*

* $p < .05$, ** $p < .01$ (2-tailed). En España: $N = 193$ con Empleabilidad, $N = 186$ con dif. de Adaptación Sociocultural. Fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia): $N=143$ (esta muestra no excluye ningún caso para ninguna variable).

8.2.2. Respuesta a las hipótesis del Objetivo 1

A continuación, se presentarán los resultados de los análisis que han dado respuesta a cada una de las hipótesis formuladas en el objetivo 1 del estudio empírico.

Hipótesis 1.1. Los españoles que usan las Competencias Generales en el mercado laboral de Reino Unido, Alemania, Polonia percibirán que son más empleables que los que trabajan en España.

Para responder a esta hipótesis se presentan los análisis de Regresión lineal múltiple en los que se ha dado respuesta a este supuesto con todos los participantes y, después comparando los resultados de las personas que trabajan en España con los que trabajan en los otros países.

En primer lugar, se realizaron análisis preliminares para garantizar que no se violasen los supuestos de normalidad, linealidad, multicolinealidad y homoscedasticidad.

Tabla 29

Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple de los factores de las competencias para predecir la Empleabilidad con toda la muestra

Variables^a	B	SE B	β	t	p
F1	0.26	0.10	.18	2.63	.009
F2	0.43	0.12	.23	3.45	.001
F3	0.13	0.05	.13	2.43	.016

a. Predictores: (Constante), F1 Información-Ideas-Equipo, F2 Competencias Intrapersonales, F3 Comunicación Intercultural.

b. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: $R = .42$; $R^2 = .18$; R^2 ajustado = .17; Error típico de la estimación = .64 (N = 336, $p < .001$).

En los resultados de la regresión lineal múltiple de la Tabla 29 se puede observar que en este modelo el valor que tiene R es .419, lo cual indica que existe una asociación (lineal) media²⁶ entre las variables. En

²⁶ Asociación lineal entre variables: Baja: 0.1 a 0.3; Media: 0.3 a 0.5; Alta: 0.5 a 1.

consecuencia, hay una asociación significativa (media) entre la Empleabilidad y los factores de las competencias propuestas en el estudio. El coeficiente R cuadrado se interpreta como la proporción de la varianza de la variable dependiente explicada por el conjunto de variables independientes. El valor del coeficiente R cuadrado es .176, ello indica que podemos predecir en un 17.6% la Empleabilidad. El R cuadrado ajustado es una corrección del coeficiente de determinación que sirve para controlar la sensibilidad de este estadístico cuando las muestras son de gran tamaño. En este modelo el R cuadrado ajustado es .168 (16.8%) muy cercano al R cuadrado (17.6%).

Por otra parte, en la prueba ANOVA se indica la significación de este modelo y testa la Hipótesis nula (H_0) de que R es 0 en la población. Los resultados indicaron que $p = .00001$ (Sig.=.000; esto realmente significa $p < .0005$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que R es 0 en la población. Consecuentemente, se asume que en un 95% de confianza existe una relación lineal significativa entre la Empleabilidad y los factores de las Competencias Generales.

Finalmente, las variables independientes incluidas en la ecuación de regresión fueron estadísticamente significativas, con el Factor 2 registrando un valor beta más alto ($\beta = .23, p < .05$) que el F1 ($\beta = .18, p < .05$) y el F3 ($\beta = .13, p < .05$). Estas variables coinciden con un nivel de significación inferior a .05, lo cual permite señalar que son lo suficientemente explicativas para el modelo que se ha propuesto.

Para entrar en detalle con respecto a las competencias determinadas que predicen la Empleabilidad con toda la muestra, se explicará el mismo modelo, pero sin agrupar las competencias en factores (Tabla 30).

Tabla 30

Resumen del modelo de Regresión Lineal Múltiple de las trece competencias generales para predecir la Empleabilidad con toda la muestra

VARIABLES^a	B	SE B	β	t	p
SÍNTESIS	1.53	0.08	.14	1.94	.053
LENGUA	-0.11	0.09	-.08	-1.13	.261
IDIOMA 2	0.10	0.04	.16	2.76	.006
TIC	0.03	0.06	.04	0.58	.564
GINFO	0.07	0.08	.07	0.87	.384
CRÍTICA	-0.01	0.11	-.01	-0.07	.943
TEQUIPO	0.25	0.10	.18	2.46	.014
DIVMULTI	-0.13	0.07	-.10	-1.72	.087
ÉTICO	-0.07	0.13	-.04	-0.58	.563
INVESTIGA	-0.18	0.07	-.20	-2.75	.006
CREATIVIDAD	0.13	0.07	.14	1.79	.074
AUTÓNOMO	0.22	0.12	.14	1.89	.060
RPROBLEMA	0.20	0.10	.16	2.10	.036

a. Predictores: (Constante), las 13 competencias generales.

b. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: R = .49; R² = .24; R² ajustado = .21; Error típico de la estimación = .62 (N = 336, p < .001).

El resumen del modelo muestra que R es .489, por lo que se reporta una asociación media entre las variables (casi alta). El coeficiente R cuadrado es .239, con lo que se predice la Empleabilidad en un 23.9%. Además, el R cuadrado ajustado es .208 (20.8%) muy cercano también al resultado del R cuadrado.

En la tabla ANOVA los análisis revelaron que $p = .00001$. Se rechaza la hipótesis nula, al igual que en el anterior caso y se vuelve a asumir la existencia de un 95% de confianza para la relación lineal entre las variables del modelo.

Asimismo, de las 13 Competencias Generales incluidas en la ecuación de regresión solamente 5 fueron estadísticamente significativas y 2 indicaban tener una tendencia significativa.

De las significativas, la Competencia investigadora obtuvo el valor beta más elevado ($\beta = -.20, p < .05$), seguida de la de Trabajo en equipo ($\beta = .18, p < .05$), Resolución de problemas ($\beta = .16, p < .05$), Comunicación en un segundo idioma ($\beta = .16, p < .05$) y Competencia de Análisis y Síntesis ($\beta = .14, p < .05$). Las otras dos competencias fueron Trabajo autónomo ($\beta = .14, p = .06$) y Creatividad ($\beta = .13, p = .07$). Las primeras cinco variables tienen un nivel de significación por debajo de .05 y pueden explicar el modelo propuesto (Tabla 30). El resto de variables no fueron significativas. Por tanto, de nuevo se encontraron competencias significativas de cada uno de los tres factores con los 336 participantes.

Seguidamente se comparará el mismo modelo propuesto anteriormente para la muestra española y la que se encuentra trabajando en Reino Unido, Alemania y Polonia.

La Tabla 31 indica para España que R es .459, por lo que se reporta una asociación alta entre las variables. El coeficiente R cuadrado es .211, con lo que se predice la Empleabilidad en un 21.1%. En el R cuadrado ajustado se encontró un valor de .199 (19.9%), al igual que en los anteriores casos un resultado próximo al R cuadrado. En la prueba ANOVA se observó que $p = .00001$. Por tanto, se vuelve a rechazar la hipótesis nula y a tomar el 95% de confianza para las relaciones del modelo.

En la ecuación de regresión para el modelo propuesto en el contexto español se observó que sólo el primer factor de competencias era significativo, el segundo estaba cercano al nivel de significación y el tercero no

lo era: F1 ($\beta = .33, p < .05$), F2 ($\beta = .19, p = .06$) y F3 ($\beta = -.09, p = .19$) (Tabla 31).

Tabla 31

Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con los factores de las competencias para predecir la Empleabilidad en España y fuera de España

GRUPOS	Variab ^a	B	SE B	β	t	p
España	F1	0.46	0.14	.33	3.19	.002
	F2	0.32	0.17	.19	1.89	.060
	F3	-0.10	0.08	-.09	-1.33	.186
Fuera España	F1	0.37	0.15	.24	2.46	.015
	F2	0.42	0.19	.20	2.23	.027
	F3	0.03	0.15	.02	0.17	.865

a. Predictores: (Constante), F1 Información-Ideas-Equipo, F2 Competencias Intrapersonales, F3 Comunicación Intercultural.

b. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: Se analizó por separado el modelo de regresión del grupo de España y el de fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia). GRUPO ESPAÑA: R = .46; R² = .21; R² ajustado = .20; Error típico de la estimación = .61 (N = 193, p < .001). GRUPO FUERA DE ESPAÑA: R = .40; R² = .16; R² ajustado = .14; Error típico de la estimación = .65 (N = 143, p < .001).

En la misma tabla para el resto de países se informó que R es .396, por lo que se reporta una asociación media entre las competencias y la Empleabilidad. El coeficiente R cuadrado es .157. Así pues, la variable dependiente se predice en un 15.7%. En el R cuadrado ajustado se observó un valor de .138 (13.8%), valor cercano al R cuadrado. En la prueba ANOVA la significación fue de $p = .00001$. En consecuencia, se toma el 95% de confianza para las relaciones de las variables implicadas y se vuelve a rechazar Ho.

La ecuación de regresión para el modelo de las personas que trabajan en un contexto laboral diferente al español mostró dos variables significativas: F1 ($\beta = .24, p < .05$) y F2 ($\beta = .20, p < .05$). En este modelo F3 tam-

poco mostró un valor significativo para explicar el modelo ($\beta = .02$, $p = .87$) (Tabla 31).

Por otra parte, debido a los resultados no significativos de F3 en los dos últimos modelos, se ejecutaron análisis de mediación entre los grupos de competencias F3 con F1 y 2 con el complemento PROCESS²⁷ para SPSS de Andrew F. Hayes. Los resultados revelaron que no existe un efecto de mediación total entre F1 y F3 y entre F2 y F3, pero sí parcial. Cuando se considera la disminución de la relación previa entre X e Y (Baron & Kenny, 1986) se diferencian dos tipos de efecto mediador: la mediación total y la mediación parcial. El primer efecto sucede cuando la relación entre X e Y queda reducida a cero (no es significativa) mientras que en la segunda dicha relación se reduce, pero no llega a desaparecer. Este último efecto es el caso de este estudio, donde X sería F3, Z F1 o F2 e Y Empleabilidad.

Estos análisis permitieron confirmar la sospecha de que los dos grupos de competencias que contenían la gran mayoría de las competencias generales (F1 y F2) influían en las dos competencias de Comunicación Intercultural (F3), reduciendo su efecto de predicción en la empleabilidad. Por ello, en los resultados se observó un efecto de mediación parcial, donde había una disminución de la relación entre F3 y la empleabilidad cuando se añadía el F1 o F2 a la ecuación de regresión. Es decir, los efectos de supresión indicaron un menor porcentaje de predicción de la empleabilidad de F3, elevando de este modo el valor R^2 al introducir los mediadores (F1 o F2) en los modelos (Baron & Kenny, 1986).

²⁷ Página web del software PROCESS para SPSS y SAS: www.afhayes.com / <https://www.processmacro.org/index.html>

Para el *primer efecto de mediación parcial* estos fueron los resultados obtenidos para los 336 participantes:

X: F3

Z: F1

Y: EMPLEABILIDAD

En el primer modelo donde F3 predecía Empleabilidad el nivel de significación fue $p = .0000$ con un $R^2 = .0587$ (predice un 5.9% la empleabilidad).

Cuando se introdujo la variable F1 con F3 para predecir Empleabilidad, el nivel de significación de F3 cambió a $p = .0076$ y F1 fue de $p = .0000$. En este nuevo modelo el $R^2 = .1461$ predijo en un 14.6% la empleabilidad.

Para el *segundo efecto de mediación parcial* se obtuvieron los resultados que siguen para toda la muestra:

X: F3

Z: F2

Y: EMPLEABILIDAD

En el primer modelo donde F3 predecía Empleabilidad el nivel de significación fue $p = .0000$ con un $R^2 = .0487$ (predice un 4.9% la empleabilidad).

Cuando se introdujo la variable F2 con F3 para predecir Empleabilidad, el nivel de significación de F3 cambió de nuevo a $p = .0058$ y F2 fue de $p = .0000$. En este nuevo modelo el $R^2 = .1585$ predijo en un 15,9% la empleabilidad.

En este tipo de efecto de supresión de las variables Z hacia la X , se observó que las relaciones tienden a incrementarse en vez de reducirse aumentando el valor de R^2 para la variable Y en los modelos donde se introducía la variable mediadora. Esto es, la varianza explicada por las dos variables por separado es menor que la varianza explicada de Y cuando ambas se introducen en la ecuación de regresión.

Se pensó que este tipo de efecto estaba sucediendo porque el modelo de la tesis doctoral contiene trece competencias generales que actúan como variables predictoras de la empleabilidad. Asimismo, para todos los análisis de regresión lineal, realizados anteriormente para el estudio de esta hipótesis, $F3$ obtenía un valor beta menor al resto de factores o no era significativo. Estos hechos pueden apuntar a un posible efecto de supresión en este tipo de ecuaciones (Nickerson, 2008).

En la Tabla 32 se explica que aislando el Factor 3 (Comunicación en lengua extranjera y Apreciación de la diversidad y multiculturalidad) del modelo de Competencias Generales propuesto para esta investigación con $F1$ y $F2$, se puede evaluar el nivel de predicción de la Empleabilidad que $F3$ tiene sin la influencia del resto de competencias que incluye el modelo. Por ello, se aisló $F3$ del resto de factores y se testó la contribución de este factor para la variable dependiente de forma separada.

La Tabla 32 indica que para España que R es .091 y en los otros países .181, por lo que se reporta una asociación baja entre las variables. El coeficiente $R^2 = .008$ en España y $R^2 = .033$ para los que trabajan en el extranjero, con lo que se predice la Empleabilidad en un 0,8% en España y un 3,3% fuera de ella. En el R cuadrado ajustado se encontró un valor de .003 (0,3%) en España y .026 (2,6%) para la otra muestra. En la prueba ANOVA se observó que en España $p = .206$ y en los otros países

$p = .031$. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula sólo en el caso de los países extranjeros.

Tabla 32

Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con las competencias de F3 para predecir la Empleabilidad en España y fuera de España

Grupos	Variable ^a	B	SE B	β	t	p
España	F3	0.10	0.08	.09	1.27	.206
Fuera España	F3	0.32	0.15	.18	2.18	.031

a. Predictores: (Constante), F3 Comunicación Intercultural.

b. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: Se analizó por separado el modelo de regresión del grupo de España y el de fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia). GRUPO ESPAÑA: $R = .09$; $R^2 = .01$; R^2 ajustado = .003; Error típico de la estimación = .68 ($N = 193$, $p < .001$). GRUPO FUERA DE ESPAÑA: $R = .18$; $R^2 = .03$; R^2 ajustado = .03; Error típico de la estimación = .69 ($N = 143$, $p < .001$).

En la ecuación de regresión para el modelo propuesto en España se obtuvo un F3 no significativo ($\beta = .09$, $p = .21$) y sí que fue significativo para el modelo con Reino Unido, Alemania y Polonia ($\beta = .18$, $p < .05$). Por lo que se puede afirmar que hablar un segundo idioma y utilizar la competencia de Apreciación de la diversidad y multiculturalidad en un contexto diferente del español predice la Empleabilidad.

Para complementar y completar los análisis de la hipótesis 1.1, se realizó la prueba U de Mann-Whitney para evaluar qué competencias eran más transferidas fuera de España. Se escogió esta prueba no paramétrica puesto que las escalas de las Competencias Generales no presentan una distribución normal. De nuevo, los resultados revelaron diferencias significativas en la utilización de la Comunicación en lengua extranjera en España ($Md = 2.0$, $n = 193$) y fuera de España ($Md = 4.0$, $n = 143$), $U = 3292.5$, $z = -12.13$, $p = .000$, $r = -.04$. En la Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad no se obtuvo un resultado significativo, pero

había diferencias entre los grupos: en España ($Md = 3.1$, $n = 193$) y en el grupo de los otros tres países ($Md = 3.3$, $n = 143$), $U = 11671$, $z = -2.43$, $p = 15.000$, $r = -.01$.

Teniendo en cuenta los resultados de los anteriores análisis, se puede confirmar la hipótesis 1.1 ya que todos los grupos de competencias predicen la Empleabilidad de los participantes en Reino Unido, Alemania y Polonia. Para el grupo de personas trabajando en España sólo el F1 de competencias predijo la Empleabilidad.

Hipótesis 1.2. *Los españoles que se perciben más empleables en el país en el que están trabajando tendrán menos dificultades para adaptarse socioculturalmente a ese contexto.*

En primer lugar, se ejecutó la prueba U de Mann-Whitney para analizar si las dificultades Adaptación Sociocultural eran más evidentes para las personas trabajando fuera de España. Los resultados indicaron diferencias significativas para esta variable entre el contexto español y los otros tres contextos de Reino Unido, Alemania y Polonia: en España ($Md = 1.35$, $n = 186$) y en los otros países ($Md = 1.89$, $n = 143$), $U = 6387.5$, $z = -8.08$, $p = .000$, $r = -.02$. Por lo que se concluye que las personas que están trabajando fuera de España presentan más dificultades de Adaptación Sociocultural que los que están en España.

En segundo lugar, se realizaron Regresiones Lineares Múltiples con toda la muestra y separando España del resto de países para comprobar si ser más empleable predecía menor dificultad de adaptación sociocultural en el país donde cada persona trabajaba.

Tabla 33

Resumen del modelo de Regresión Lineal Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con toda la muestra

Variable ^a	B	SE B	β	t	p
Empleabilidad	-0.13	0.05	-0.15	-2.81	.005

a. Predictor: (Constante), Empleabilidad.

b. Variable Dependiente: dificultad en la Adaptación Sociocultural.

Nota: R = .15; R² = .02; R² ajustado = .02; Error típico de la estimación = .57 (N = 336, p < .001).

El resumen del modelo de la Tabla 33 muestra que R es .154, por lo que se reporta una asociación baja entre las variables. El coeficiente R cuadrado es .024, con lo que se predice la Adaptación Sociocultural en un 2.4%. Además, el R cuadrado ajustado es .021 (2.1%) muy cercano al resultado del R cuadrado.

En la tabla ANOVA los análisis revelaron que $p = .005$. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume la existencia de un 95% de confianza para la relación lineal entre las variables del modelo.

Por otro lado, en la ecuación de regresión la variable Empleabilidad obtuvo un nivel de significación por debajo de .05, por lo que puede explicar el modelo propuesto ($\beta = -.15$, $p < .05$). La relación entre las dos variables es negativa puesto que, a más percepción de empleabilidad, menor dificultad de adaptación.

Por lo que se halló que, para toda la muestra, la Empleabilidad predice una menor dificultad en la Adaptación Sociocultural.

En tercer lugar, se realizaron regresiones lineares para el mismo modelo, pero separando los resultados en dos grupos: España y fuera de España. Después se realizaron los mismos análisis de regresión con los cuatro países por separado para ver las diferencias de forma más específica.

Tabla 34

Resumen del modelo de Regresión Lineal Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con los grupos de España y fuera de España

GRUPOS	Variable ^a	B	SE B	β	t	p
España	Empleabilidad	-0.12	0.06	-.14	-1.96	.052
Fuera España	Empleabilidad	-0.31	0,06	-.40	-5.22	.000

a. Predictor: (Constante), Empleabilidad.

b. Variable Dependiente: dificultad en la Adaptación Sociocultural.

Nota: Se analizó por separado el modelo de regresión del grupo de España y el de fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia). GRUPO ESPAÑA: $R = .14$; $R^2 = .02$; R^2 ajustado = .02; Error típico de la estimación = .54 (N = 193, $p < .001$). GRUPO FUERA DE ESPAÑA: $R = .40$; $R^2 = .16$; R^2 ajustado = .16; Error típico de la estimación = .49 (N = 143, $p < .001$).

En la Tabla 34 se encontró en España que R es .143, por lo que se informa de nuevo de una asociación baja entre las variables. El coeficiente R cuadrado es .020, con lo que se predice la Adaptación Sociocultural en un 2%. En el R cuadrado ajustado se obtuvo un valor de .015 (1.5%).

En la misma tabla para el resto de países se informó que R es .402, por lo que indica en esta ocasión una asociación media entre las variables. El coeficiente R cuadrado es .162. Así pues, la variable dependiente se predice en un 16.2%. En el R cuadrado ajustado se observó un valor de .156 (15.6%). En la prueba ANOVA para España se observó que $p = .052$ y en el resto de países $p = .000$. Por tanto, se vuelve a rechazar la hipótesis nula y a tomar el 95% de confianza.

En la ecuación de regresión para el modelo propuesto en España se observó que la variable Empleabilidad era significativa ($\beta = -.14$, $p = .05$). Para el modelo de las personas que trabajan en un contexto laboral diferente al español, el resultado fue ($\beta = -.40$, $p < .05$). En el segundo modelo el peso de la beta es mayor que en el primero por lo que predice los niveles de dificultad de la adaptación en mayor grado que en el primer modelo

con muestra que trabaja en España. No obstante, la dirección de la relación para ambos casos es negativa.

Finalmente, se vuelven a realizar las regresiones para el mismo modelo comentado con anterioridad, pero separando cada ecuación por cada uno de los cuatro países objeto de estudio (Tabla 35) para comprobar las diferencias entre países.

Tabla 35

Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Empleabilidad para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural en España, Reino Unido, Alemania y Polonia

PAÍSES	Variable ^a	B	SE B	β	t	p
España	Empleabilidad	-0.12	0.06	-.14	-1.96	.052
Reino Unido	Empleabilidad	-0.25	0.08	-.34	-3.02	.003
Alemania	Empleabilidad	-0.31	0.10	-.44	-3.06	.004
Polonia	Empleabilidad	-0.60	0.15	-.63	-4.01	.000

a. Predictor: (Constante), Empleabilidad.

b. Variable Dependiente: dificultad en la Adaptación Sociocultural.

Nota: Se analizaron por separado los modelos de regresión de los cuatro países que se presentan en la tabla. ESPAÑA: $R = .14$; $R^2 = .02$; R^2 ajustado = .02; Error típico de la estimación = .54 ($N = 193$, $p < .001$). REINO UNIDO: $R = .34$; $R^2 = .11$; R^2 ajustado = .10; Error típico de la estimación = .53 ($N = 74$, $p < .001$). ALEMANIA: $R = .44$; $R^2 = .19$; R^2 ajustado = .17; Error típico de la estimación = .45 ($N = 42$, $p < .001$). POLONIA: $R = .63$; $R^2 = .39$; R^2 ajustado = .37; Error típico de la estimación = .42 ($N = 27$, $p < .001$).

En esta ocasión, se informó que R tiene una asociación lineal baja entre las dos variables para el modelo de España, media para el de Reino Unido y Alemania y alta para el de Polonia. Atendiendo al coeficiente R cuadrado de cada modelo, en España se predice la Adaptación Sociocultural en un 2%, en Reino Unido un 11.3%, en Alemania un 19% y en Polonia un 39.2%. En cada una de las tablas ANOVA se encontró que $p = .052$ en España, $p = .003$ en Reino Unido, $p = .004$ en Alemania y

$p = .000$ en Polonia. Se vuelve rechazar la hipótesis nula y se asume, en consecuencia, un 95% de confianza en todos los modelos.

Los valores beta para estimar el peso de cada modelo en la dificultad de adaptarse socioculturalmente en cada país, fueron para España ($\beta = -.14, p = .05$), Reino Unido ($\beta = -.34, p < .05$), Alemania ($\beta = -.44, p < .05$) y Polonia ($\beta = -.63, p < .05$). Por tanto, se confirma la hipótesis 1.2 porque en cualquier contexto a mayor Empleabilidad autopercebida menores dificultades de Adaptación Sociocultural, haciéndose más fuerte esta relación en los países extranjeros europeos estudiados tal y como especifica la literatura revisada. Siendo Polonia el país en el que se predice, en mayor medida, las dificultades de Adaptación Sociocultural a través de la autopercepción de la Empleabilidad.

8.2.3. Respuesta a las hipótesis del Objetivo 2

En este objetivo se hacen referencia a las variables contextuales de la presente investigación: el país donde el participante trabaja, la experiencia previa trabajando o estudiando fuera de España, el tiempo de estancia en el país de destino y el tipo de trabajo de los participantes.

Se continúa con el reporte de resultados para el objetivo dos y las hipótesis planteadas en el mismo, para poder dar respuesta a esta segunda parte del trabajo empírico.

Hipótesis 2.1. *Los españoles que estudiaron y trabajaron fuera de España se percibirán más empleables en comparación con aquellos que no lo hicieron.*

Para evaluar esta hipótesis se realizó en primera instancia un ANOVA 2X2. No obstante, las interacciones entre las variables estudiar y trabajar fuera no predijeron la empleabilidad en ningún caso: ni para toda la muestra, ni en cada uno de los cuatro países objeto de estudio. Además, las variables de experiencia de estudio y trabajo tampoco fueron significativas, por separado, en ninguno de los ANOVA 2X2 propuestos.

Se reportará el ANOVA 2X2 que se ejecutó con toda la muestra para comentar las puntuaciones de los grupos, aunque no fueran significativas.

Los 336 participantes se dividieron en dos grupos (Grupo 1: Experiencia de estudio fuera de España (SÍ/NO); Grupo 2: Experiencia de trabajo fuera de España (SÍ/NO). El efecto de interacción entre los dos grupos anteriores no fue estadísticamente significativo, $F(1, 332) = .15$, $p = .696$. Tampoco hubo un efecto principal estadísticamente significativo para la experiencia de formación, $F(1, 332) = .68$, $p = .409$; ni para la experiencia previa de trabajo, $F(1, 332) = 1.65$, $p = .200$. Sin embargo, la puntuación media más elevada fue para el grupo de personas que sí había tenido una experiencia de trabajo y de formación fuera de España ($M = 3.71$, $SD = .64$), en comparación con las que no habían tenido ninguna de las dos experiencias ($M = 3.52$, $SD = .65$). Lo que indica que, aunque los resultados no sean significativos, estas experiencias contribuyen a que el trabajador se perciba más empleable.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores del ANOVA 2X2, se realizó una prueba t de muestras independientes para comparar las percepciones de Empleabilidad para los que estudiaron y trabajaron fuera de España. De esta forma, se podría comprobar, por separado, si para la variable experiencia trabajando y la experiencia estudiando había diferen-

cias significativas entre grupos con respecto a la autopercepción de la empleabilidad.

Con respecto a las personas de toda la muestra que *previamente estudiaron fuera de España* durante su formación universitaria, no hubo una diferencia significativa en sus percepciones de empleabilidad para las puntuaciones de los que no estudiaron fuera ($M = 3.55$, $SD = .70$) y los que sí lo hicieron ($M = 3.63$, $SD = .71$); $t(334) = -.97$, $p = .34$.

Cuando se repitió la misma prueba para comparar los resultados en España y el otro grupo con tres países juntos, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones para ninguno de los dos grupos. Así, en España los resultados para los que no tenían experiencia previa estudiando fueron ($M = 3.47$, $SD = .68$) y los que sí tenían ($M = 3.31$, $SD = .67$); $t(191) = 1.25$, $p = .21$. Para Reino Unido, Alemania y Polonia los análisis revelaron que los que no tenían experiencia previa estudiando presentaban estos resultados ($M = 3.69$, $SD = .72$) y los que sí tenían formación en el extranjero ($M = 3.82$, $SD = .66$); $t(141) = -1.12$, $p = .26$.

Estos resultados concluyeron que haber tenido una formación previa en el extranjero no influía en tener una percepción elevada de Empleabilidad. Sin embargo, se realizó esta prueba por separado para cada uno de los cuatro países que intervienen en el estudio. En ninguno de ellos se encontraron diferencias significativas exceptuando en Reino Unido. Para este país los resultados fueron: para los que no habían estudiado fuera de España ($M = 3.51$, $SD = .81$) y los que sí ($M = 3.97$, $SD = .56$); $t(72) = -2.69$, $p = .009$. Es decir, los que habían tenido una experiencia de estudio fuera de España, en la actualidad se perciben más empleables como trabajadores en el contexto laboral de Reino Unido.

Para continuar dando respuesta a la hipótesis con respecto a los que tenían *experiencia previa trabajando en un país extranjero*, se realizaron también t de Student para muestras independientes con toda la muestra y separado en los dos grupos de España y los países europeos investigados.

En relación a los resultados que se analizaron con toda la muestra, no hubo una diferencia significativa en las puntuaciones de las personas que no tenían experiencia anterior trabajando fuera de España ($M = 3.35$, $SD = .67$) y de las que sí tenían ($M = 3.64$, $SD = .76$); $t(334) = -1.37$, $p = .17$.

Seguidamente se volvió a realizar el t test para España y fuera de España. No se encontraron tampoco diferencias significativas. Los resultados para España fueron: para los que no tenían experiencia trabajando en el extranjero ($M = 3.45$, $SD = .66$) y para los que dijeron que sí ($M = 3.40$, $SD = .76$); $t(191) = .42$, $p = .68$. Para Reino Unido, Alemania y Polonia los análisis revelaron que los que no tenían experiencia previa estudiando presentaban estos resultados ($M = 3.70$, $SD = .66$) y los que sí tenían formación en el extranjero ($M = 3.78$, $SD = .73$); $t(141) = -.73$, $p = .09$.

De nuevo, los resultados indicaron que no había diferencias entre las puntuaciones para aquellos que habían trabajado en un país extranjero antes de participar en la presente investigación, independientemente del país donde se encontraran trabajando en la actualidad.

Subsiguientemente, se rechaza la hipótesis 2.1 en la que se afirma que haber estudiado y trabajado fuera de España es un indicativo para que los españoles se perciban más empleables en el contexto laboral en el que trabajan. Sin embargo, para ambas variables los grupos que sí tenían experiencia trabajando o estudiado fuera, siempre puntuaban más alto en las medias de la prueba t y en el ANOVA 2X2 que los que no tenían esas dos

experiencias. A excepción de cuando se realizó la t de Student en el contexto español.

Hipótesis 2.2. *Los españoles que trabajan en el área de Educación se percibirán más empleables que los que trabajan en un área distinta, independientemente del contexto laboral.*

El supuesto se estudió con un ANOVA 2X2 para toda la muestra con los subsecuentes grupos: Grupo 1: Lugar de trabajo (España / fuera de España); Grupo 2: Trabajo en el área de Educación (SÍ/NO). Al igual que en el caso de la hipótesis 2.1, el efecto de interacción entre los dos grupos que se evaluaban no alcanzó el nivel de significación, $F(1, 332) = .15$, $p = .70$. No obstante, sí que se encontraron dos efectos principales para el lugar de trabajo, $F(1, 332) = 8.10$, $p = .005$, $\eta^2 = .02$; y para el tipo de trabajo $F(1, 332) = 37.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$.²⁸ El tamaño del efecto fue moderado para la variable del tipo de trabajo y pequeño para el lugar de trabajo. Ello implica que, si el empleo es del área de Educación o no, tiene mayor influencia en las autopercepciones de la empleabilidad que el país donde estén empleados.

Se continuó probando esta hipótesis ejecutando, de nuevo, una prueba t de muestras independientes para comparar cómo de empleables se perciben los españoles que tienen un trabajo en el área de Educación y también para los que trabajan en otros ámbitos.

Primeramente, se hizo el t test con toda la muestra donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Para los

²⁸ Según Cohen (1988) para el Eta cuadrado (η^2) los efectos se clasifican en: .01= pequeño, .06= moderado, .14= grande.

participantes que no tenían un trabajo de Educación ($M = 3.10$, $SD = .74$) y los que reportaron que sí lo tenían ($M = 3.67$, $SD = .65$) se obtuvo; $t(334) = -6.09$, $p = 000$. Este resultado confirma las diferencias entre estos grupos, en tanto a que tener un trabajo acorde con tu formación (una titulación en Educación) ayuda que la persona se perciba más empleable que aquel que no lo tiene.

En segundo lugar, se realizó el mismo test comparando el contexto español con el de los otros tres países (España / Fuera de España). Los resultados mostraron nuevamente diferencias significativas. En el contexto laboral español los análisis indicaron diferencias significativas entre los grupos comparados: para los que no trabajaban en Educación ($M = 3.01$, $SD = .59$) y para los que dijeron que sí ($M = 3.54$, $SD = .66$); $t(191) = -4.50$, $p = .000$. Con respecto a los trabajadores que se encontraban fuera de España, los análisis informaron que para los que no tenían un trabajo relacionado con su título universitario ($M = 3.24$, $SD = .91$) y los que sí que lo tenían ($M = 3.84$, $SD = .59$) el resultado fue; $t(141) = -4.17$, $p = .000$.

Asimismo, se quiso realizar la misma prueba de forma individual para los tres países europeos que se estudian, encontrando diferencias significativas en los grupos para Reino Unido y Alemania, pero no en Polonia por falta de muestra para evaluar a ambos grupos de participantes (había 5 personas en el grupo que trabajaban en otros trabajos y 22 con trabajo en Educación):

- Reino Unido: los que no tenían un trabajo acorde a la formación ($M = 3.11$, $SD = .92$) y los que sí ($M = 3.82$, $SD = .65$); $t(72) = -3.29$, $p = .002$.

- Alemania: los que no tenían un empleo en el área de Educación ($M = 3.10$, $SD = .82$) y los que sí ($M = 3.90$, $SD = .59$); $t(40) = -3.09$, $p = .004$.
- Polonia: los que no tenían un trabajo relacionado con los estudios universitarios ($M = 3.78$, $SD = 1.00$) y los que sí ($M = 3.83$, $SD = .43$); $t(25) = -.19$, $p = .853$.

Por ello, independientemente de que el participante se encuentre en España u otro mercado de trabajo, la comparación entre los dos grupos es significativa y las puntuaciones medias de percepción de empleabilidad siempre son más elevadas para aquellos que desempeñan su trabajo en puestos relacionados con la formación en el área de Educación

Se concluye el apartado confirmando la hipótesis 2.2, con respecto a que trabajar en un empleo del área de Educación contribuye a que los españoles se perciban empleables en sus respectivos contextos laborales.

Hipótesis 2.3. a) *Cuanto más tiempo permanezcan los españoles trabajando en un contexto laboral determinado, mayores serán sus autopercepciones de Empleabilidad.*

Se realizó un análisis de varianza entre grupos (ANOVA *one-way*) para explorar el impacto del tiempo de estancia en el país en el que trabajan en la percepción de su Empleabilidad. Los participantes se dividieron en cinco grupos según su tiempo de estancia en el país en el que se encon-

traban trabajando (Grupo 1: 0-3 años; Grupo 2: 3,1-6 años; Grupo 3: 6,1-9 años; Grupo 4: 9,1-12 años; Grupo 5: más de 12 años).²⁹

En el contexto español, hubo una diferencia estadísticamente significativa en el nivel $p < .05$ en las puntuaciones de Empleabilidad para los cinco grupos de tiempo de estancia: $F(4, 188) = 4.0, p = .001$. A pesar de alcanzar una significación estadística, la diferencia real en las puntuaciones medias entre los grupos no fue muy grande, exceptuando la diferencia entre el grupo 1 y 5. El tamaño del efecto, calculado usando eta cuadrado, fue de $\eta^2 = .08$, un efecto medio. Las comparaciones post hoc con la prueba Tukey HSD indicaron que la puntuación media para el Grupo 1 ($M = 3.21, SD = .67$) fue significativamente diferente del Grupo 5 ($M = 3.62, SD = .72$). El resto de grupos no difirieron significativamente entre ellos o con estos dos grupos, tan sólo el Grupo 2 ($M = 3.54, SD = .64$) se acercó al nivel de significación estadística en la comparación post hoc con el Grupo 1.

Con respecto al grupo de españoles fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel $p < .05$ en las puntuaciones de Empleabilidad para cada uno de los mismos cinco grupos de tiempo de estancia: $F(4, 136) = .4, p = .818$. En las puntuaciones medias entre los grupos se observó que la diferencia era pequeña, a excepción de la diferencia entre el Grupo 1 ($M = 3.76, SD = .61$) y 5 ($M = 4.06, SD = .62$), como en el contexto español. En el tamaño del efecto, el eta cuadrado resultó ser un efecto pequeño de $\eta^2 = .01$. En la ejecución de las pruebas post hoc con la prueba Tukey HSD, no

²⁹ El tiempo de estancia fue contestado en meses por los participantes. Por lo que, por ejemplo, en el Grupo 2 (3,1-6), se hace referencia a 3 años y 1 mes hasta 6 años.

se observó ninguna diferencia significativa entre las puntuaciones medias de los grupos, como se esperaba tras la lectura de la tabla ANOVA.

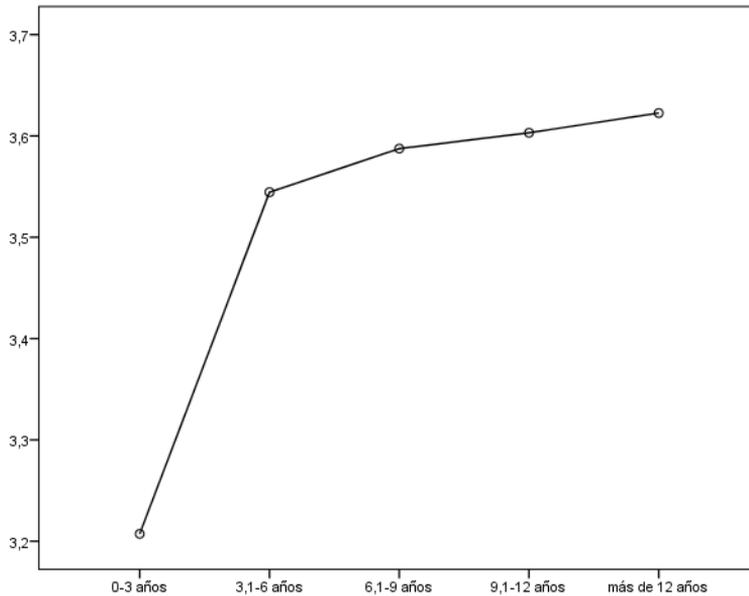


Figura 43. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada grupo de tiempo de estancia en el contexto español.

En conclusión, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo de españoles trabajando en España con respecto a los grupos de tiempo de estancia. Sin embargo, cuando se observaron las puntuaciones medias de los grupos, en ambas pruebas ANOVA se evidenciaron diferencias entre el primer grupo (0-3 años) y el último (más de 12 años). Ello es un indicativo de que sí que hay diferencias entre los participantes que llevan menos tiempo trabajando y los que llevan más tiempo, aunque esas diferencias no alcancen el nivel de significación.

Finalmente, se confirma parcialmente la hipótesis 2.3. a), puesto que sólo hubo diferencias significativas en la percepción de la Empleabilidad entre los grupos de españoles que llevaban trabajando poco y mucho

tiempo en España. Para los otros tres países extranjeros no se evidenció ningún resultado significativo entre los cinco grupos.

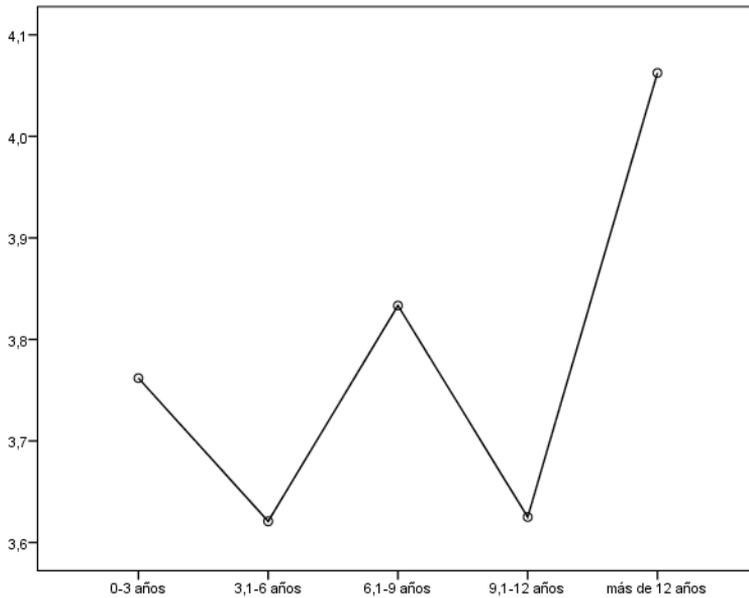


Figura 44. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada grupo de tiempo de estancia fuera de España.

Hipótesis 2.3. b) *Cuanto más tiempo permanezcan los españoles en un determinado contexto social y cultural, menores serán sus dificultades de Adaptación Sociocultural.*

La escala de la Adaptación Sociocultural no está distribuida de forma normal, por lo que se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados para toda la muestra revelaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de dificultad de Adaptación Sociocultural en los cinco grupos de tiempo de estancia (Gp1, $n = 176$: 0-3 años, Gp2, $n = 65$: 3,1-6 años, Gp3, $n = 19$: 6,1-9 años, Gp4, $n = 22$: 9,1-12 años, Gp5,

$n = 54$: 12 + años), $c^2(4, n = 336) = 32.34, p = .000$. El grupo que menos tiempo llevaba trabajando (0-3 años) registró una puntuación media más alta en la dificultad de adaptación ($Md = 1.75$) que los otros cuatro grupos, que registraron valores de mediana de 1.24 y 1.55, siendo 1.24 la mediana más baja para el grupo que más tiempo llevaba trabajando (12 + años).

Estos resultados evidenciaron que, al realizar la prueba con la muestra al completo, los resultados fueron significativos porque en alguno de los países evaluados los participantes que pertenecen al primer grupo (0-3 años de estancia) tienen que experimentar más dificultades de adaptación que en el resto de países. Ello puede deberse a que son los que menos tiempo llevan residiendo en el país en el que trabajan y, por tanto, necesitan más tiempo para adaptarse a las normas sociales y culturales del nuevo entorno. Así pues, para poder averiguar en qué contexto laboral los participantes presentan una mayor dificultad de Adaptación Sociocultural, se volvió a realizar esta misma prueba agrupando a los participantes por el país donde se encontraban trabajando en lugar de por tiempo de estancia.

En esta segunda parte, los análisis indicaron que volvían a haber diferencias significativas en los niveles de dificultad de Adaptación Sociocultural en los cuatro países (Gp1, $n = 193$: España, Gp2, $n = 74$: Reino Unido, Gp3, $n = 42$: Alemania, Gp4, $n = 27$: Polonia), $c^2(3, n = 336) = 71.01, p = .000$. El grupo de españoles en Alemania registró una puntuación media más alta en la dificultad de adaptación ($Md = 1.92$) que los tres países. Reino Unido y Polonia presentaron la misma mediana ($Md = 1.89$), seguido de España que presentó la mediana más baja ($Md = 1.35$) con respecto a los tres países europeos.

En vista de los resultados, se confirma la hipótesis 2.3. b) debido a que la dificultad de Adaptación Sociocultural se registró para los participantes que llevaban menos tiempo de estancia en el país donde actualmente trabajan y también para los que vivían en Alemania. Asimismo, en la agrupación entre países de la segunda prueba, España tenía una mediana muy alejada de los otros tres países, lo que confirma que los españoles tienen un mayor nivel de dificultad de adaptación cuando se encuentran fuera de su país de origen (España) y llevan menos de tres años trabajando en ese nuevo contexto.

Hipótesis 2.4. a) Los españoles que ***residen fuera de España*** no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. b) Los españoles que ***tienen experiencia previa trabajando y estudiando*** no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. c) Los españoles que ***llevan más tiempo de estancia*** no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

Hipótesis 2.4. d) Los españoles que ***trabajan en el área de Educación*** no se percibirán necesariamente más empleables al utilizar todas las Competencias Generales en su contexto laboral.

En este apartado se expondrán los resultados que hacen referencia a las variables contextuales del modelo de esta tesis: país donde se está tra-

bajando, la experiencia anterior estudiando o trabajando en un contexto diferente al español y el tiempo de estancia en el país de acogida. Estas variables se proponen como moderadores debido a que realizan la misma función predictora que las variables independientes (competencias generales) y, por ello, tienen un efecto de influencia sobre las variables dependientes (empleabilidad y dificultades de adaptación sociocultural). Dicho de otro modo, las variables moderadoras siempre funcionan como variables independientes, mientras que los eventos de mediación cambian los roles de los efectos a las causas, dependiendo del enfoque de cada investigación (Baron & Kenny, 1986).

A continuación, se informará de los resultados obtenidos tras los análisis de regresión con los 336 participantes para evaluar el efecto que los moderadores antes nombrados tienen sobre las dos variables criterio. Estas variables se han analizado con el complemento PROCESS de Hayes que evalúa variables moderadoras y mediadoras.

Se analizó si la transferencia de todos los factores de las Competencias Generales podía predecir la Empleabilidad introduciendo las variables mencionadas anteriormente como moderadores del modelo.

No se encontraron resultados significativos para la mayoría de los modelos propuestos, pero sí aparecieron para los tres modelos que a continuación se presentan.

MODELO 1

X: F2- Competencias Intrapersonales

Y: Empleabilidad

W: Experiencia previa trabajando fuera de España

Para este modelo el nivel de significación fue de $p = .0131$ lo que indica que fue estadísticamente significativo ya que el p valor es inferior a $.05$. De este modo, la transferencia y utilización del grupo F2 de competencias junto con tener una experiencia previa trabajando contribuye a que el participante se perciba más empleable. Esto es, cuanto más puntúe un participante en el F2 de competencias, más empleable se percibirá tanto si tuvo experiencia laboral previa como si no la tuvo. Los participantes con esta experiencia están más preparados para resolver los problemas que les van surgiendo de forma más autónoma, así como tener un compromiso ético más fuerte con la empresa para la cual trabajen. Sin embargo, los que tuvieron una experiencia anterior puntúan más en Empleabilidad independientemente de la transferencia de las competencias de F2.

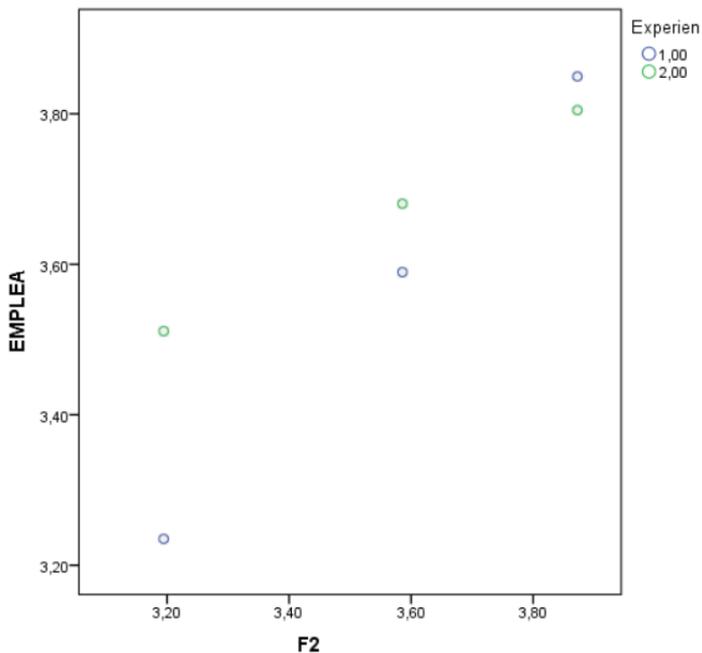


Figura 45. La experiencia laboral como moderador entre F2 y Empleabilidad para toda la muestra.

Nota: En la leyenda 1=No tener experiencia de trabajo previa y 2=Sí tener experiencia.

MODELO 2**X:** F3- Comunicación Intercultural**Y:** Empleabilidad**W:** Tiempo de estancia

Este segundo modelo $p = .0000$ indica que se hallaron diferencias significativas en base al tiempo de estancia que influye, pero no determina, la percepción de la Empleabilidad de cada persona. Los participantes con menos tiempo de estancia en comparación con los que llevan más, puntúan más alto en Empleabilidad si ponen en práctica las competencias de F3. Siendo de forma opuesta la situación para el grupo 5, cuanto menos puntúa en la utilización de estas competencias de F3, más empleable se percibe el participante.

Esta situación es discutible a la luz de los resultados de los anteriores resultados de las hipótesis del objetivo 1 que indicaron que, a mayor transferencia de competencias, más empleable se percibe la persona, independientemente del contexto laboral. No obstante, estos resultados pueden deberse a que 176 participantes (52.4%) pertenecen al grupo 1 de tiempo de estancia comprendido entre los 0 y 3 años y que 54 (16.1%) se incluyen en el grupo 5 de más de 12 años de residencia en el país. Por ello, los resultados del grupo 5 no se pueden generalizar.

Además, de esos 54 participantes, sólo 2 trabajan en Reino Unido y el resto en España. En el análisis multigrupo se encontró que las personas que trabajaban en España no utilizaban las competencias del factor 3 (hablar una segunda lengua y apreciación de la diversidad y multiculturalidad), por lo que tiene sentido encontrar una relación inversa en la interacción de las dos variables dentro del modelo (a mayor utilización de las competencias de F3 menor empleabilidad). Pues en base a los anteriores

resultados en el modelo SEM, estas dos competencias no juegan un papel importante para predecir la Empleabilidad si se trabaja en España.

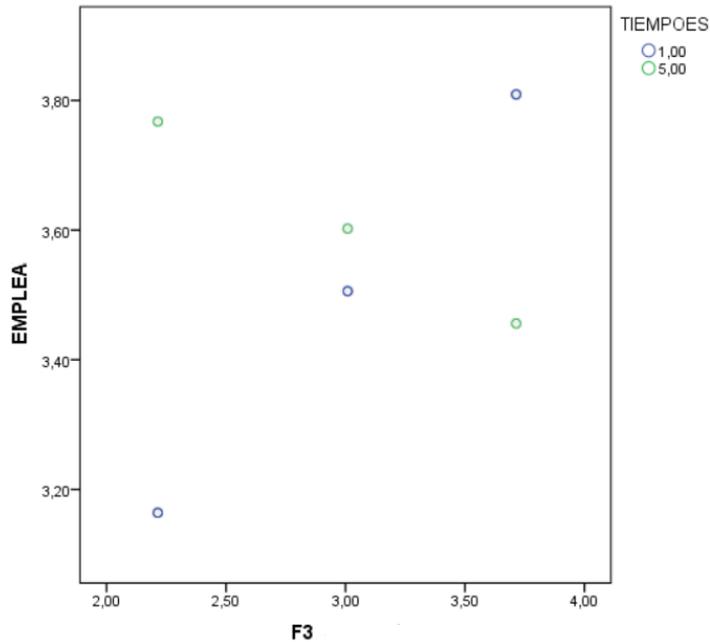


Figura 46. El tiempo de estancia como moderador entre F3 y Empleabilidad para toda la muestra.

Nota: En la leyenda 1=Gp 0-3 años de estancia y 5=Gp 12 + años de estancia.

MODELO 3

X: F1- Información, Ideas y Equipo

Y: Empleabilidad

W: Tipo de trabajo (Educación/Otros)

Para este último modelo significativo ($p = 0000$, $n = 336$) las personas que sí tenían un trabajo en el área de Educación se percibieron más empleables que las que trabajaban en otros trabajos y también utilizaban el mismo grupo de competencias en su contexto laboral.

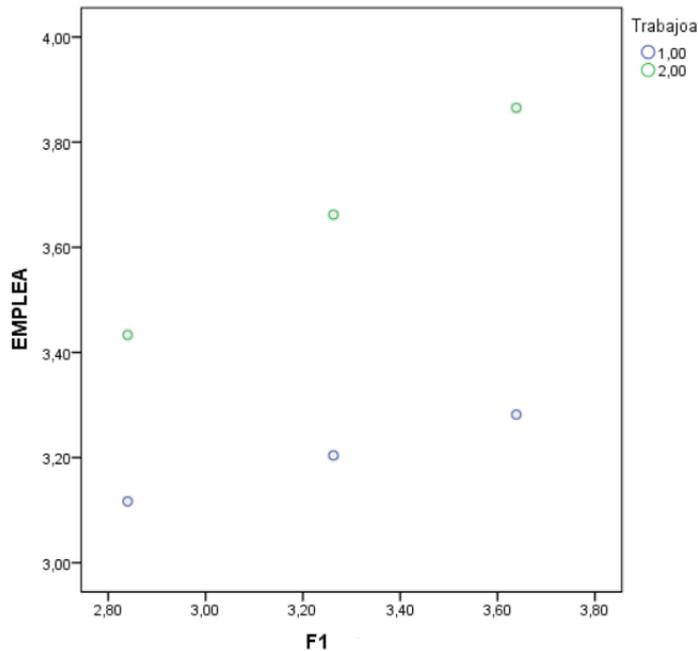


Figura 47. El tipo de trabajo como moderadora entre F1 y Empleabilidad para toda la muestra.

Nota: En la leyenda 1=Otros trabajos y 2=Trabajo en el área de Educación.

Es razonable que los resultados tuvieran un mayor efecto para las personas que trabajan en el área para la cual se han formado (grupo 2), puesto que las competencias de F1 se basan fundamentalmente en la investigación, la gestión de las ideas e información y el trabajo en equipo. Estas competencias son más propias de un puesto de trabajo que relacionado con lo académico y el área de la Educación y no, por ejemplo, con un puesto de camarero en el sector Servicios. En este tipo de trabajos donde los titulados universitarios están sobrecualificados no se necesitaría hacer uso de algunas de las competencias de este grupo (competencia investigadora, crítica y autocrítica o análisis y síntesis de la información), aunque sí de otras como el trabajo en equipo.

Finalmente, se concluye confirmar las hipótesis 2.4 planteadas en el estudio puesto que se reafirma la idea de que las variables contextuales del objetivo 2 propuestas como moderadores, son moderadores y no mediadores. Esta condición de moderador queda demostrada puesto que la presencia de estas variables en el modelo no es estrictamente necesaria para que las competencias predigan el efecto en la Empleabilidad (como se ha probado en las hipótesis del objetivo 1). Si estas variables actuaran como mediadores, su presencia sería necesaria para predecir los efectos en la Empleabilidad y, tras los resultados reportados en esta sección y en el objetivo 1 se pueden confirmar estas hipótesis en las que sólo se han hallado resultados significativos para el apartado b) con F2, el c) con F3 y el d) con F1.

8.2.4. Análisis complementarios de las hipótesis del estudio

Aunque no se hipotetizó la **relación entre las dificultades de Adaptación Sociocultural y Empleabilidad, siendo la Adaptación la que predice la Empleabilidad**, se estimó oportuno añadirla en este apartado en vista de los resultados estadísticamente significativos que se obtuvieron para ambos grupos de españoles en España o trabajando fuera del país. Este tipo de relación entre las variables dependientes **complementaría a los resultados obtenidos en el estudio de la hipótesis 1.2.**

Se consideró estudiar esta relación como añadido, puesto que, si las personas se adaptan a las normas culturales y sociales de una determinada sociedad de acogida, estarán más preparados para adaptarse también a las nuevas demandas del mercado laboral propio de ese país. Es por ello que la implicación de las dificultades adaptación sociocultural tienen especial relevancia en el desarrollo de las percepciones de empleabilidad fuera del

país de origen de las personas migrantes (Cheung, Jin, & Cheung, 2018). Además, el contexto laboral es uno de los entornos que facilita la aculturación y la adaptación sociocultural (van Tonder & Soontiens, 2014) y, por ende, las personas se percibirán más empleables debido a que entran en contacto con personas autóctonas del país lo que les permite ampliar su red de contactos y, si lo desean, buscar un nuevo trabajo que se ajuste en mayor grado con sus expectativas laborales en ese país de acogida (estrategia de asimilación).

A continuación, se reportarán, a través de regresiones lineares múltiples, de los resultados obtenidos en lo que respecta a la predicción de la Empleabilidad a partir de las dificultades de la Adaptación Sociocultural con toda la muestra y después con los cuatro países por separado.

Tabla 36

Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple de las dificultades de Adaptación Sociocultural para predecir la Empleabilidad con toda la muestra

Variable ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Dif. Adaptación Sociocultural	-0.17	0.06	-0.15	-2.71	.007

a. Predictor: (Constante), dificultades de Adaptación Sociocultural.

b. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: $R = .15$; $R^2 = .02$; R^2 ajustado = .02; Error típico de la estimación = .70 ($N = 336, p < .001$).

En el modelo de la Tabla 36 se indica que R es .147, con una asociación lineal baja entre las dos variables. El coeficiente R cuadrado es .022, con lo que se predice la Empleabilidad en un 2,2%. Por otra parte, el R cuadrado ajustado es .019 (1,9%) muy cercano también al resultado del R cuadrado. En la tabla ANOVA los análisis revelaron que $p = .007$. Se rechaza la hipótesis nula y se asume un 95% de confianza. Además, la difi-

cultad de Adaptación Sociocultural se obtuvo el valor beta ($\beta = -.15$, $p < .05$).

Estos resultados concluyen que, a nivel general, si una persona experimenta pocos problemas de Adaptación Sociocultural en el país de destino, se percibirá también más empleable en el mercado laboral de ese país.

Sin embargo, se consideró pertinente analizar las diferencias entre los países estudiados y, para ello, se realizó una comparación entre éstos para estudiar los parámetros del modelo de cada país (Tabla 37).

Tabla 37

Resumen del modelo de Regresión Lineal Múltiple con la dificultad de Adaptación Sociocultural para predecir la Empleabilidad en España, Reino Unido, Alemania y Polonia

PAÍSES	Variable ^a	B	SE B	β	t	p
España	Dif. ADSOC	-0.17	0.08	-.15	-2.12	.035
Reino Unido	Dif. ADSOC	-0.45	0.15	-.34	-3.02	.003
Alemania	Dif. ADSOC	-0.61	0.20	-.44	-3.06	.004
Polonia	Dif. ADSOC	-0.66	0.16	-.63	-4.01	.000

a. Predictor: (Constante), dificultad en la Adaptación Sociocultural (Dif. ADSOC).

c. Variable Dependiente: Empleabilidad.

Nota: Se analizaron por separado los modelos de regresión de los cuatro países que se presentan en la tabla. ESPAÑA: $R = .15$; $R^2 = .02$; R^2 ajustado = .02; Error típico de la estimación = .67 (N = 193, $p < .001$). REINO UNIDO: $R = .34$; $R^2 = .11$; R^2 ajustado = .10; Error típico de la estimación = .71 (N = 74, $p < .001$). ALEMANIA: $R = .44$; $R^2 = .19$; R^2 ajustado = .17; Error típico de la estimación = .63 (N = 42, $p < .001$). POLONIA: $R = .63$; $R^2 = .39$; R^2 ajustado = .37; Error típico de la estimación = .44 (N = 27, $p < .001$).

Se reportó que R tiene una asociación lineal baja entre las dos variables para el modelo de España, media para el de Reino Unido y Alemania y alta para el de Polonia. Según el coeficiente R cuadrado de cada modelo, en España se predice la Empleabilidad en un 2,3%, en Reino Unido un 11.3%, en Alemania un 19% y en Polonia un 39.2%.

Todos los R cuadrado ajustado están muy cercanos al valor del R cuadrado que se ha comentado para cada país. En las diferentes tablas ANOVA se encontró que $p = .035$ en España, $p = .003$ en Reino Unido, $p = .004$ en Alemania y $p = .000$ en Polonia. Se vuelve rechazar la hipótesis nula y se asume, por tanto, un 95% de confianza en todos los modelos.

Con respecto a los valores beta para la dificultad de adaptarse socioculturalmente en cada país, en España ($\beta = -.15, p < .05$), en Reino Unido ($\beta = -.34, p < .05$), en Alemania ($\beta = -.44, p < .05$) y en Polonia ($\beta = -.63, p < .05$).

Por lo que para los grupos que están fuera de España, la Adaptación Sociocultural juega un papel importante a la hora de percibirse empleables en un determinado contexto laboral. Los resultados encontrados revelan también que tener menos dificultades de adaptación en Polonia, contribuye a autopercebirse más empleable que en el resto de países estudiados.

Siguiendo con estos últimos resultados y en base a la literatura revisada, se examinó la relación entre las Competencias Generales de F3 y las dificultades de Adaptación Sociocultural. Se pensó que hablar en una lengua diferente al español y utilizar la competencia de Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad podía influir notablemente en la predicción de las dificultades de adaptación en el país de destino. Si esta regresión cumplía las expectativas planteadas, se podían explicar de forma más detallada los resultados generales de la Tabla 37 (a menores dificultades de adaptación sociocultural, mayor autopercepción de la empleabilidad).

El siguiente análisis de regresión se realizó sólo entre España y los tres países restantes agrupados puesto que, separando a los países uno por

uno, no se encontraron resultados congruentes acorde a lo expuesto en la revisión teórica.

Tabla 38

Resumen de los modelos de Regresión Linear Múltiple con las competencias del F3 para predecir la dificultad en la Adaptación Sociocultural con los grupos de España y fuera de España

GRUPOS	Variable ^a	B	SE B	β	t	p
España	F3	-0.03	0.07	-.03	-.40	.689
Fuera España	F3	-0.22	0,11	-.17	-2.01	.046

a. Predictor: (Constante), F3 Comunicación Intercultural.

b. Variable Dependiente: dificultad en la Adaptación Sociocultural.

Nota: Se analizó por separado el modelo de regresión del grupo de España y el de fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia). GRUPO ESPAÑA: $R = .03$; $R^2 = .001$; R^2 ajustado = $-.004$; Error típico de la estimación = $.61$ ($N = 193$, $p < .001$). GRUPO FUERA DE ESPAÑA: $R = .17$; $R^2 = .03$; R^2 ajustado = $.02$; Error típico de la estimación = $.53$ ($N = 143$, $p < .001$).

Con respecto a la R de cada modelo, se encontró una asociación lineal baja para los dos grupos con respecto al predictor F3 y las dificultades de Adaptación Sociocultural. No obstante, la asociación entre las variables era mayor para el grupo de españoles trabajando fuera de España. En el coeficiente R cuadrado de cada modelo se pudo observar una predicción de la adaptación un tanto diferente (España: 0.1% y el grupo de los 3 países europeos: 2.8%). El R cuadrado ajustado de ambos modelos es próximo a su correspondiente R cuadrado. Dentro de la tabla ANOVA se observó que $p = .689$ en España, $p = .046$ para el grupo compuesto por Reino Unido, Alemania y Polonia. Por tanto, sólo se rechaza la hipótesis nula y se toma el intervalo de confianza del 95% para el grupo de los 3 países.

Finalmente, los valores beta para la dificultad de adaptarse socioculturalmente en cada grupo fueron: para España ($\beta = -.03, p = .689$) y para el grupo de los 3 países europeos ($\beta = -.17, p = .05$).

Acorde con las expectativas de este análisis, este modelo no fue significativo para el grupo de España, es decir, F3 no predecía las dificultades de Adaptación Sociocultural en este contexto, pero sí para las personas trabajando fuera de España.

Se quiso matizar cuál de las dos competencias de F3 predecía en mayor medida las dificultades de Adaptación Sociocultural, puesto que al introducirlas en el modelo como un solo predictor se daba un porcentaje de predicción de la adaptación un tanto bajo para el grupo de españoles trabajando en el extranjero. Consecuentemente, se analizó el mismo modelo de la Tabla 38 sólo para el grupo de los 3 países europeos y con las competencias de F3 separadas como dos predictores.

Tabla 39

Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con la Comunicación en lengua extranjera y la A. de diversidad y multiculturalidad para predecir las dificultades de Adaptación Sociocultural fuera de España

GRUPO	Variab ^a	B	SE B	β	t	p
Fuera España	IDIOMA 2	-0.27	0.08	-.29	-3.55	.001
	DIVMULTI	0.14	0.10	.11	1.37	.175

a. Predictor: (Constante), Comunicación en lengua extranjera (IDIOMA 2) y la A. de diversidad y multiculturalidad (DIVMULTI).

b. Variable Dependiente: Dificultades de Adaptación Sociocultural.

Nota: R = .29; R² = .09; R² ajustado = .07; Error típico de la estimación = .51 (N = 143, p < .001).

La asociación lineal entre las variables del R del modelo es media y no baja. Además, en el R cuadrado la predicción subió de 2.8% cuando F3 era el predictor a 8.5% con las competencias del factor separadas. En

la tabla ANOVA se comprobó que $p = .002$ por lo que el nivel de significación mejoró y se siguió rechazando la hipótesis nula para este grupo.

Para concretar con el peso de las regresiones estadísticas de cada competencia, el valor beta para la Comunicación en lengua extranjera fue ($\beta = -.29, p < .05$) y para la Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad ($\beta = .11, p = .18$). Estos resultados indicaron que hablar en un segundo idioma ayuda a disminuir las dificultades de adaptación sociocultural. El modelo fue significativo en su conjunto, pero la competencia de A. de la diversidad y multiculturalidad no predijo la dificultad para adaptarse. Este resultado denota que se pueden necesitar otras competencias adicionales, aparte de una segunda lengua, para predecir en mayor grado las dificultades de Adaptación Sociocultural. De esta forma, la competencia de A. de la diversidad y multiculturalidad contribuiría a disminuir las dificultades de adaptación, pero junto con otras competencias del modelo propuesto.

Para concluir estos análisis complementarios a la hipótesis 1.2, se puede decir que cuanta menos dificultad de adaptación sociocultural tenga un español que trabaja fuera de España, mayor percepción de su empleabilidad tendrá. Ayudando a esa adaptación social y cultural el hablar un segundo idioma.

Para seguir complementando los resultados de las hipótesis estudiadas, se llevaron a cabo otros análisis **ANOVA para comparar varios grupos de variables categóricas con una de las variables dependientes (dificultad de Adaptación Sociocultural) y las trece Competencias Generales del estudio**. No se obtuvieron resultados significativos para la Empleabilidad como variable dependiente, por ello no se reportan estos análisis complementarios.

Para realizar el *Model Building* ANOVA se compararon varios grupos con una variable cuantitativa o Dependiente (VD). Para cada análisis de ANOVA se asignó una variable categórica que definió los grupos que se compararon y se la llamó Factor o Variable Independiente (VI). Con el *Model Building* se pretende complementar los resultados del AFC y evaluar las interacciones entre las diferentes variables categóricas con respecto a la Empleabilidad o las dificultades de Adaptación Sociocultural. El principal motivo de la elección de este tipo de análisis es para comprobar la adecuación del modelo y detectar desviaciones de las condiciones supuestas del mismo. Esto es, poder evidenciar la necesidad de mantener o eliminar relaciones previamente hipotetizadas en el modelo del AFC.

A continuación, se explican los análisis ANOVA 2x2 que se realizaron. En el caso de los modelos de interacción con las trece Competencias Generales, sólo se explicarán los resultados de las competencias que fueron significativas en el efecto de interacción para su modelo 2x2 propuesto. Por tanto, las competencias que no aparecen explicadas en los modelos de los ANOVAS 1, 2 y 4 no fueron significativas para la interacción propuesta en sus modelos.

ANOVA 1

VD: 13 Competencias Generales.

VI: *País de destino* - España o Fuera de España.

VI: *Tipo de trabajo* - Área de Educación u otra área.

El total de los 336 participantes se distribuyó en cuatro grupos diferentes para la evaluación de cada competencia. En la de Gestión de la información: los que están en España y no trabajan en Educación (n = 37), los de España que trabajan en Educación (n= 156), los de fuera de

España que no trabajan en Educación ($n = 25$) y los que trabajan fuera de España y sí trabajan en Educación ($n = 118$). En la de Resolución de problemas: los que están en España y no trabajan en Educación ($n = 37$), los de España que trabajan en Educación ($n = 156$), los de fuera de España que no trabajan en Educación ($n = 25$) y los que trabajan fuera de España y sí trabajan en Educación ($n = 118$).

En primer lugar, se examinó la homogeneidad de la varianza, como se ve en el caso de Levene, de varianzas iguales. La prueba de Levene no fue significativa para la competencia de Resolución de problemas $F(3,332) = 1.25$, $p = .290$, lo que significa que las variaciones fueron iguales y se cumplió el supuesto. No fue del mismo modo para la competencia de Gestión de la información $F(3,332) = 20.26$, $p = .000$, por lo que se consideraron que los efectos principales y los efectos de interacción serían significativos sólo si los p value eran mayores o iguales que .01 (Pallant, 2013). En este caso, aunque esta competencia tuvo efectos principales significativos, sólo se consideró válido su efecto de interacción debido a esta prueba de homogeneidad.

Los resultados del ANOVA revelaron que hubo un efecto de interacción significativo con respecto al tipo de trabajo y el país donde se trabaja en las competencias de Gestión de la Información $F(1, 332) = 7.35$, $p = .007$, $\eta^2 = .02$ y Resolución de problemas $F(1, 332) = 4.84$, $p = .028$, $\eta^2 = .01$. Los resultados de la interacción planteada revelan que, la puntuación de estas dos competencias aumentó cuando el trabajo del participante era del área de Educación y el contexto laboral donde las puso en práctica se encontraba en España. Por lo que ambas variables independientes marcan la diferencia en los resultados de esta interacción (Figuras 48 y 49).

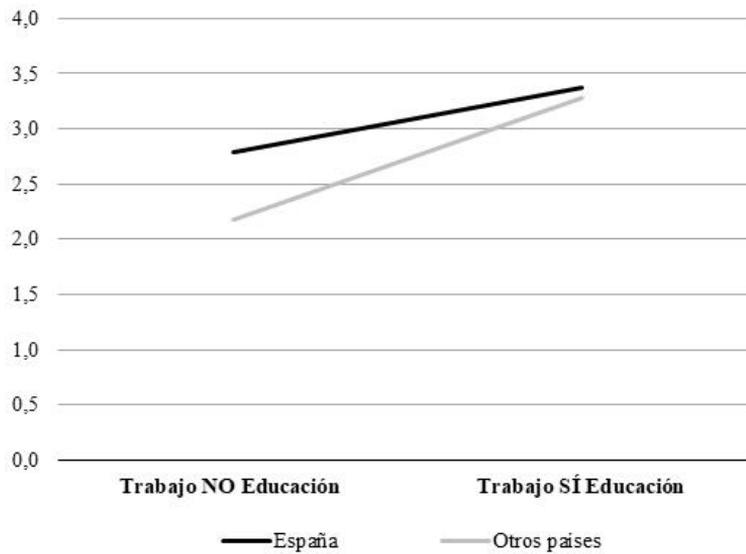


Figura 48. Interacción en el ANOVA *Building 1* entre la Competencia Gestión de la Información con el país de destino y el tipo de trabajo.

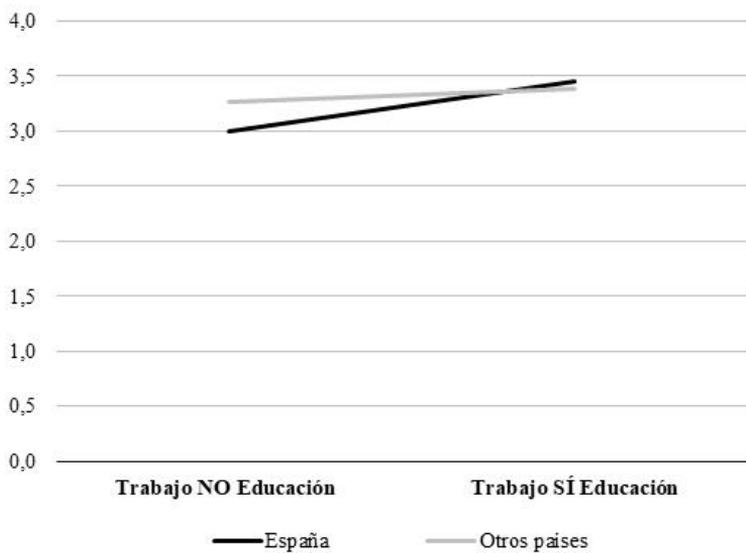


Figura 49. Interacción en el ANOVA *Building 1* entre la Competencia Resolución de Problemas con el país de destino y el tipo de trabajo.

Además, hubo un efecto principal estadísticamente significativo para el tipo de trabajo en ambas competencias. En Gestión de la Información $F(1,332) = 81.76, p < .001, \eta^2 = .19$ y en Resolución de problemas $F(1, 332) = 13.61, p < .001, \eta^2 = .04$. Sin embargo, no se presentó un efecto principal significativo en el país donde se trabaja para la competencia de Resolución de problemas $F(1, 332) = 1.58, p = .210, \eta^2 = .004$ pero sí para la de Gestión de la Información $F(1, 332) = 14.16, p < .001, \eta^2 = .03$.

Tabla 40

Medias y desviaciones típicas para las competencias de Gestión de la información y Resolución de problemas según el tipo de trabajo y el contexto laboral del ANOVA Building 1

	Otras áreas de trabajo		Trabajo en área de Educación	
	Gestión de la información			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	2.79	.96	3.38	.53
Fuera España ^a	2.18	1.03	3.28	.58
	Resolución de problemas			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3	.70	3.45	.48
Fuera España ^a	3.26	.67	3.38	.53

a. FUERA ESPAÑA: Se analizó el ANOVA con los 3 países (Reino Unido, Alemania y Polonia) juntos como un grupo.

En la Tabla 40 se puede observar que, en general, los grupos presentan puntuaciones medias más elevadas son los que trabajan en el área de Educación en comparación con los que no lo hacen. Sin embargo, no hay grandes diferencias entre las medias de los contextos laborales: España y fuera de España. Por ello, se puede concluir que estas dos competencias

son las más importantes para trabajar en el área de la Educación, independientemente del contexto laboral donde se utilicen.

ANOVA 2

VD: 13 Competencias Generales.

VI: *País de destino* - España o Fuera de España.

VI: *Experiencia previa trabajando en otro país* - Sí o No.

Para este segundo ANOVA 2x2 la muestra se conforma en los siguientes grupos para la evaluación de las competencias Comunicación en lengua extranjera, Trabajo en equipo y Competencia Investigadora (para las tres competencias los grupos tenían el mismo número de participantes): los que están en España y no tienen experiencia previa trabajando fuera de España ($n = 154$), los de España que tienen esta experiencia anterior ($n = 39$), los de fuera de España que no tienen la experiencia de trabajo ($n = 75$) y los que trabajan fuera de España y sí tienen esta experiencia ($n = 68$).

Primeramente, se estudió la prueba de Levene para cada competencia como en el anterior ANOVA. En esta ocasión, no fue significativa para la Competencia de Investigadora $F(3, 332) = 2.06, p = .11$, por lo que se cumplió el supuesto de homogeneidad porque las varianzas eran iguales. No obstante, para las competencias de Comunicación en lengua extranjera $F(3, 332) = 14.80, p = .000$ y Trabajo en equipo $F(3, 332) = 5.18, p = .002$ la prueba fue significativa. Se prefiere que esta prueba tenga un *p value* mayor a .05. En consecuencia, y según Pallant (2013) se volvieron a tener en cuenta los efectos resultantes del ANOVA mayores o iguales a .01.

Se informó de un efecto de interacción significativo con respecto al contexto laboral y la experiencia laboral previa en las competencias de

Comunicación en lengua extranjera $F(1, 332) = 18.83, p = .000, \eta^2 = .03$, Trabajo en equipo $F(1, 332) = 6.58, p = .011, \eta^2 = .02$ y Competencia Investigadora $F(1, 332) = 3.79, p = .05, \eta^2 = .01$. Estos resultados indican que las competencias analizadas se utilizan en mayor medida cuando los participantes tienen una experiencia de trabajo previa en el extranjero y trabajan fuera de España, a excepción de la Competencia Investigadora (la media es más elevada para los que tienen este tipo de experiencia, pero trabajan en España). Por lo que el contexto laboral sí marcó la diferencia en los resultados, al igual que la experiencia laboral (Figuras 50, 51 y 52). El efecto de interacción de la Comunicación en lengua extranjera se ha de interpretar con cautela ya que su nivel de significación debería de ser igual o mayor a .01 según el estadístico de Levene.

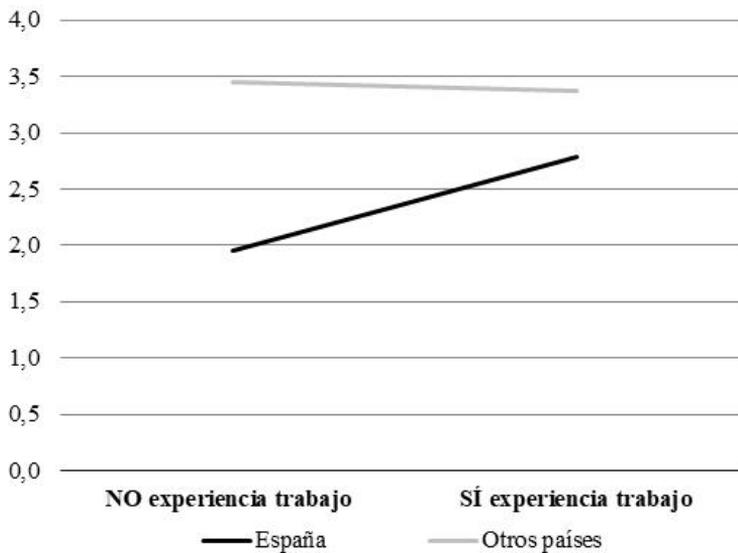


Figura 50. Interacción en el ANOVA *Building 2* entre la Competencia Comunicación en lengua extranjera con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.

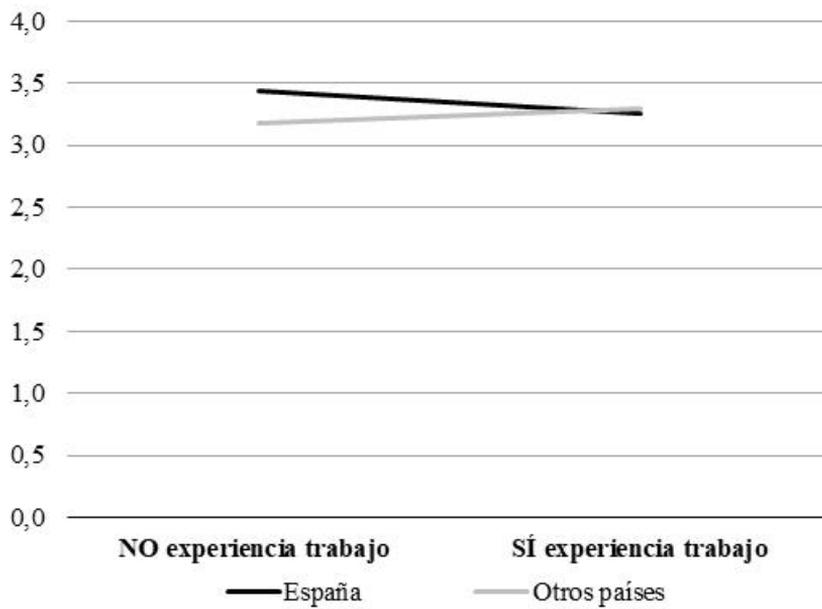


Figura 51. Interacción en el ANOVA *Building 2* entre la Competencia Trabajo en equipo con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.

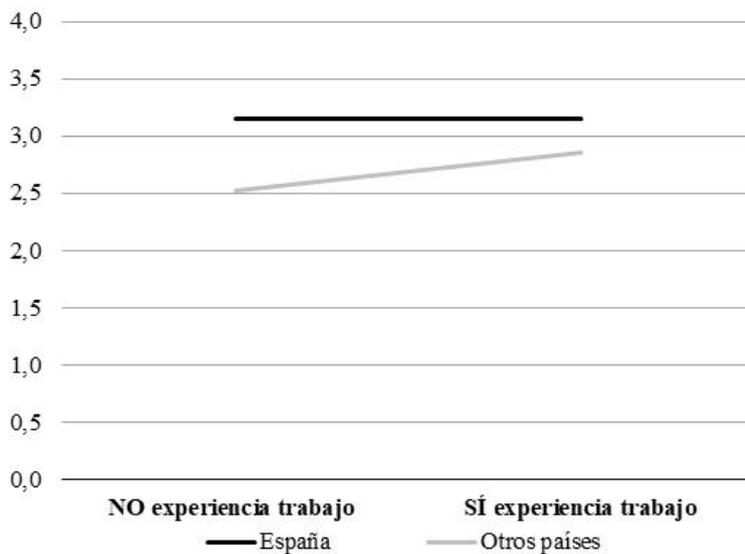


Figura 52. Interacción en el ANOVA *Building 2* entre la Competencia Investigadora con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.

Con respecto a los efectos principales en relación al contexto de trabajo, en la Comunicación en lengua extranjera $F(1, 332) = 163.64$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$ y en la Competencia investigadora $F(1, 332) = 26.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$ se encontró un efecto significativo, no siendo del mismo modo para el Trabajo en equipo $F(1, 332) = 3.17$, $p = .076$, $\eta^2 = .01$ que presentó sólo una tendencia que se acercaba a .05. Por otra parte, en cuanto a la experiencia laboral en el extranjero, tan sólo fue significativa la Comunicación en lengua extranjera $F(1, 332) = 14.16$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$ y presentó un patrón próximo al nivel de significación la Competencia Investigadora $F(1, 332) = 3.57$, $p = .060$, $\eta^2 = .01$. La competencia de Trabajo en equipo no tuvo un efecto principal significativo en relación a este tipo de experiencia $F(1, 332) = .43$, $p = .511$, $\eta^2 = .001$.

En las puntuaciones medias de la Tabla 41 se observa que tener una experiencia previa de trabajo facilita la utilización en mayor medida (o igual que los que no la tienen) de las tres competencias estudiadas, independientemente del contexto laboral. Con la excepción de que en la competencia Trabajo en equipo, para el grupo que trabaja en España, la media es más alta para aquellos que no han estado empleados fuera de España con anterioridad. Además, los participantes que trabajan fuera de España son los que mayor puntuación presentan en la Comunicación en lengua extranjera y el Trabajo en equipo, en comparación con los trabajadores de España. Se presenta el caso contrario para la Competencia Investigadora, donde el grupo de España tiene una media superior a los que se encuentran fuera de España.

Tabla 41

Medias y desviaciones típicas para las competencias de Comunicación en lengua extranjera, Trabajo en equipo y Competencia Investigadora según la experiencia de trabajo y el contexto laboral del ANOVA Building 2

	NO Experiencia de trabajo		Experiencia de trabajo	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
	Comunicación en lengua extranjera			
España	1.95	.88	2.79	1.05
Fuera España ^a	3.62	.55	3.61	.62
	Trabajo en equipo			
España	3.44	.48	3.25	.74
Fuera España ^a	3.18	.42	3.29	.47
	Competencia Investigadora			
España	3.15	.68	3.15	.83
Fuera España ^a	2.52	.77	2.86	.75

a. FUERA ESPAÑA: Se analizó el ANOVA con los 3 países (Reino Unido, Alemania y Polonia) juntos como un grupo.

ANOVA 3

VD: dificultades de Adaptación Sociocultural.

VI: *País de destino* - España o Fuera de España.

VI: *Experiencia previa trabajando en otro país* - Sí o No.

En el tercer ANOVA 2x2 los participantes se distribuyen del siguiente modo para analizar las dificultades de Adaptación Sociocultural: los que están en España y no tuvieron una experiencia de trabajo en el extranjero (n = 154), los que se encuentran en España y tienen este tipo de experiencia laboral (n = 39), los participantes que trabajan en uno de los tres países del grupo *Otros países* y que no tienen la experiencia de trabajo

($n = 75$) y los que trabajan fuera de España y sí tienen la experiencia laboral previa ($n = 68$).

Se revisó la prueba de Levene para esta variable dependiente. El test no fue significativo $F(3,332) = 1.08, p = .36$, consecuentemente se cumplió el supuesto de homogeneidad ya que las varianzas eran iguales.

Se reportó un efecto de interacción significativo entre las dos variables independientes con respecto a las dificultades de Adaptación Sociocultural $F(1, 332) = 7.04, p = .008, \eta^2 = .02$. Por tanto, en términos generales, se encuentran diferencias entre grupos cuando se compara al grupo de España con el de fuera de España y ambos grupos tienen la experiencia laboral. Siendo el grupo de fuera de España el que menores dificultades de Adaptación Sociocultural presenta (Figura 53).

En cuanto al efecto principal del país de destino, se informó el siguiente resultado significativo: $F(1, 332) = 33.50, p < .001, \eta^2 = .08$ y en la experiencia previa de trabajo en el extranjero el resultado no fue significativo: $F(1, 332) = .33, p = .566, \eta^2 = .0008$.

En su conjunto, los resultados revelaron que sólo para las personas que trabajaban fuera de España y habían tenido la experiencia laboral, las dificultades de adaptación se disminuían en comparación con los que no habían tenido esa experiencia. Ocurrió de forma contraria en el contexto laboral español, puesto que el haber tenido este tipo de experiencia contribuía a tener dificultades de adaptación posteriores en España (Tabla 42).

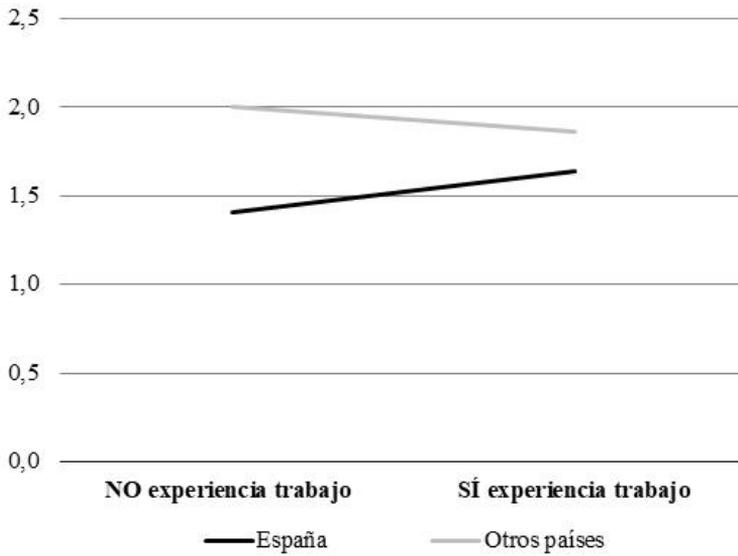


Figura 53. Interacción en el ANOVA Building 3 entre las dificultades de Adaptación Sociocultural con el país de destino y la experiencia previa de trabajo.

Tabla 42

Medias y desviaciones típicas para las dificultades de Adaptación Sociocultural según la experiencia de trabajo fuera de España y el contexto laboral del ANOVA Building 3

	NO Experiencia de trabajo		Experiencia de trabajo	
	Dificultades en la Adaptación Sociocultural			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	1.41	.60	1.64	.62
Fuera España ^a	2	.45	1.86	.60

a. FUERA ESPAÑA: Se analizó el ANOVA con los 3 países (Reino Unido, Alemania y Polonia) juntos como un grupo.

Finalmente, en este cuarto ANOVA los participantes se distribuyen en otros cuatro grupos (todos ellos iguales para cada una de las competencias estudiadas): los que trabajan en España y no tienen la experiencia anterior de haber estudiado fuera del contexto español (n = 159), los de España que tienen este tipo de experiencia (n = 34), los que se encuentran

fuera de España que no tienen la experiencia de estudio ($n = 86$) y los que trabajan en el extranjero y sí tienen esta experiencia ($n = 57$).

ANOVA 4

VD: 13 Competencias Generales.

VI: *País de destino* - España o Fuera de España.

VI: *Experiencia previa estudiando en otro país* - Sí o No.

A continuación, se examinaron los resultados de la prueba de Levene para cada una de las competencias donde se encontró una interacción significativa:

- Análisis y Síntesis: $F(3, 332) = 1.72, p = .16$
- Gestión de la información: $F(3, 332) = 2.06, p = .006$
- A. de la Diversidad y la Multiculturalidad: $F(3, 332) = 2.06, p = .037$
- Competencia Investigadora: $F(3,332) = 2.06, p = .012$
- Creatividad: $F(3, 332) = 2.06, p = .12$
- Resolución de problemas: $F(3, 332) = 2.06, p = .96$

Para la primera y las dos últimas competencias del anterior listado el resultado no fue significativo y para el resto sí lo fue. Las competencias significativas no superaron el *p value* .05 por lo que los resultados de los efectos del ANOVA han de interpretarse con prudencia si no son mayores o iguales a .01 (Pallant, 2013).

Además, se incluyeron los efectos de interacción para las seis competencias que obtuvieron valores estadísticamente significativos con respecto al modelo propuesto (Figuras 54, 55, 56, 57, 58 y 59):

-
- Análisis y Síntesis: $F(1, 332) = 6.14, p = .01, \eta^2 = .02$
 - Gestión de la información: $F(1, 332) = 4.12, p = .04, \eta^2 = .01$
 - A. de la Diversidad y la Multiculturalidad: $F(1, 332) = 7.89, p = .01, \eta^2 = .02$
 - Competencia Investigadora: $F(1, 332) = 8.24, p = .004, \eta^2 = .02$
 - Creatividad: $F(1, 332) = 4.65, p = .03, \eta^2 = .01$
 - Resolución de problemas: $F(1, 332) = 3.77, p = .05, \eta^2 = .01$

Estas interacciones resultantes plantean que las competencias reportadas se utilizaron en mayor medida cuando los participantes tenían una experiencia de estudio anterior y el contexto laboral era diferente del español. Siendo distinto el resultado para la competencia de Apreciación de la Diversidad y la Multiculturalidad, donde en el contexto laboral español los participantes tenían mayor media de puntuación si tenían esta experiencia. No obstante, no hubo una diferencia grande de medias entre España y fuera de España para los participantes con una experiencia de estudio (Tabla 43). El efecto de interacción en la Competencia Investigadora se ha de interpretar con cautela debido a que la significación es ligeramente inferior a .01 y, de acuerdo con la prueba de Levene, debería haber sido mayor a .01.

Además, se encontró una tendencia estadísticamente significativa en los efectos de interacción para la Competencia TIC y de Trabajo en equipo.

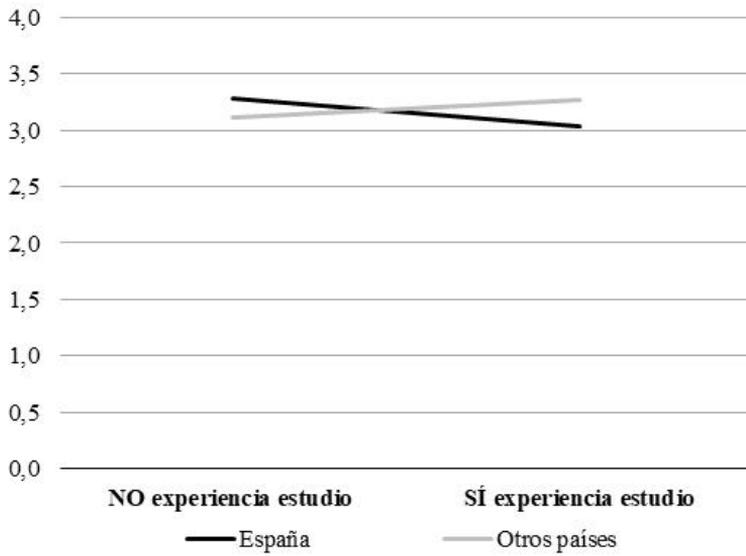


Figura 54. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia de Análisis y Síntesis con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

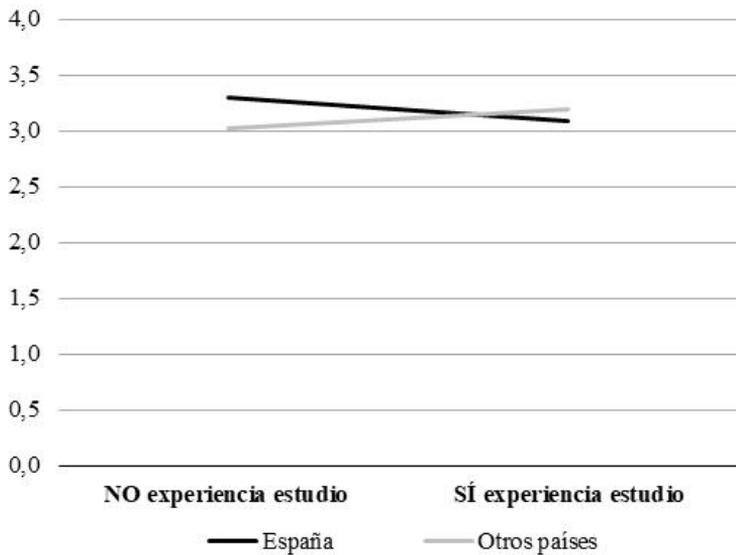


Figura 55. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia Gestión de la Información con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

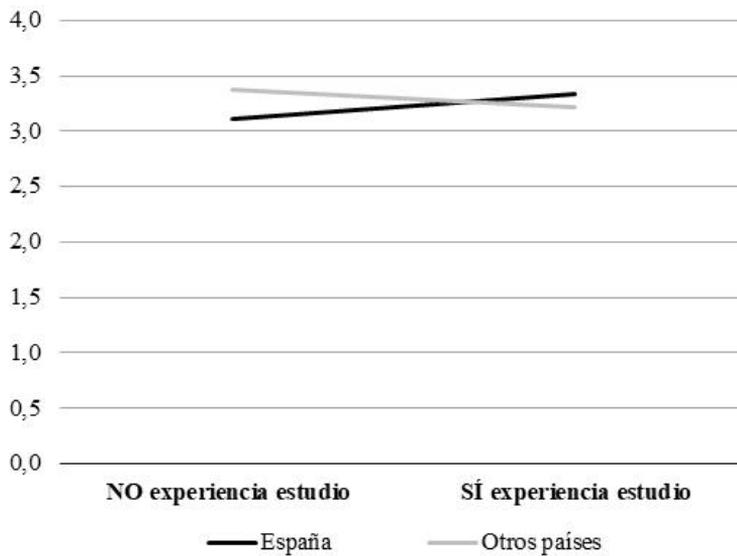


Figura 56. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia A. de la Diversidad y la Multiculturalidad con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

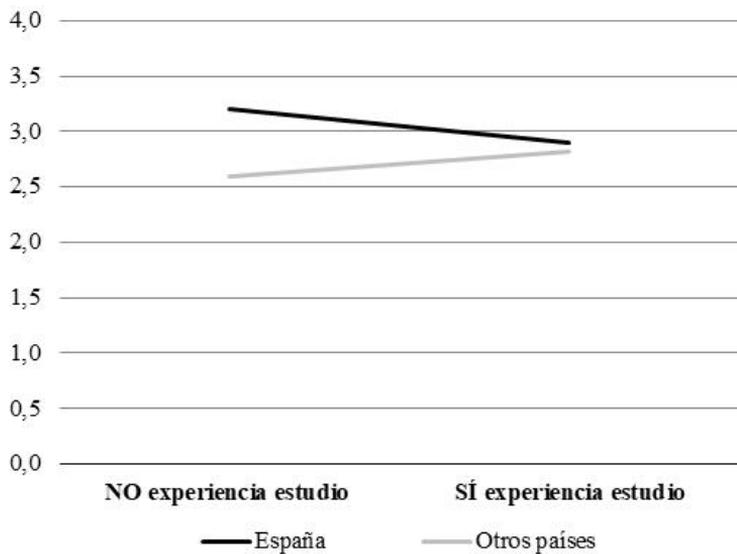


Figura 57. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia Investigadora con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

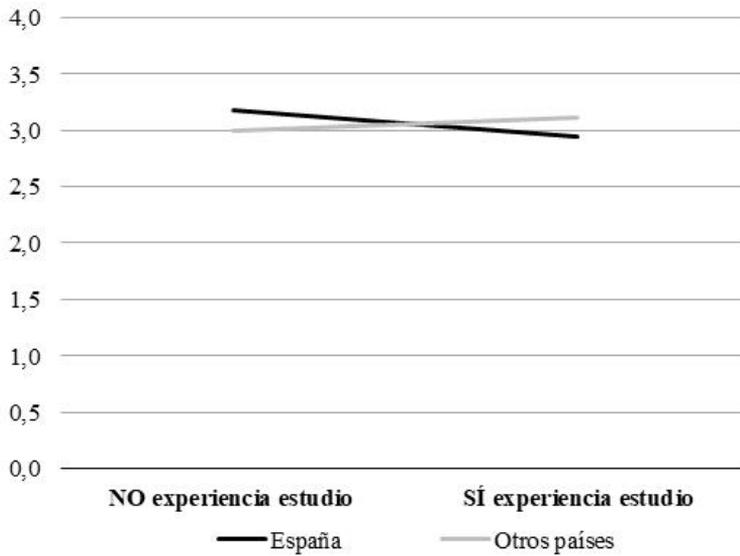


Figura 58. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia de Creatividad con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

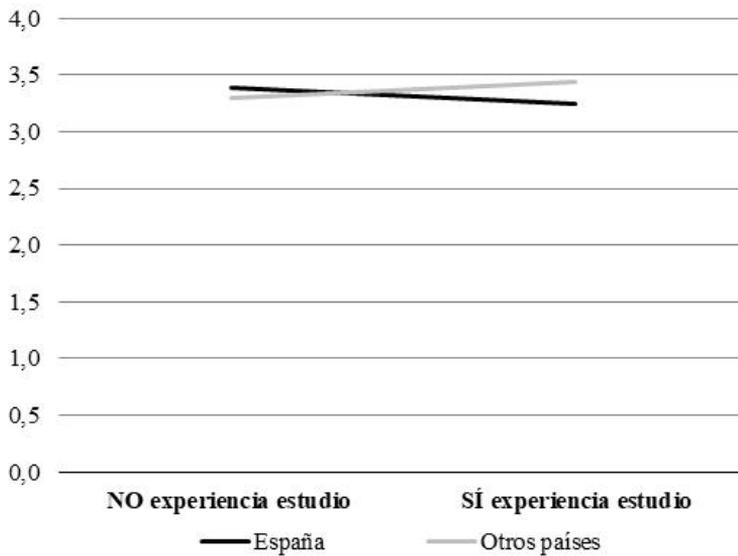


Figura 59. Interacción en el ANOVA *Building 4* entre la Competencia de Resolución de problemas con el país de destino y la experiencia previa de estudio.

Tabla 43

Efectos principales del ANOVA 2x2 para seis Competencias Generales como resultado de la experiencia de estudio y el contexto laboral del ANOVA Building 4

	Análisis y Síntesis			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	0.09	0.21	.651	.001
Exp. de estudio	0.12	0.29	.594	<.001
	Gestión de la información			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	0.52	0.99	.320	.002
Exp. de estudio	0.03	0.06	.805	<.001
	A. de la Diversidad y la Multiculturalidad			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	0.39	1.47	.227	.004
Exp. de estudio	0.08	0.29	.594	.001
	Competencia Investigadora			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	7.43	13.90	<.001	.037
Exp. de estudio	0.07	0.12	.725	<.001
	Creatividad			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	0.01	0.02	.899	<.001
Exp. de estudio	0.25	0.56	.455	.001
	Resolución de problemas			
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Contexto laboral ^a	0.17	0.55	.461	.002
Exp. de estudio	0.00	0.00	.979	<.001

a. Se analizó el ANOVA con los 3 países (Reino Unido, Alemania y Polonia) juntos como un grupo.

Nota: los g.l.= 1 para todos los efectos principales.

En cuanto a los efectos principales en relación al contexto de trabajo y a la experiencia de estudio fuera de España, se informa de los mismos en la Tabla 43.

Tabla 44

Medias y desviaciones típicas para seis Competencias Generales según la experiencia de estudio fuera de España y el contexto laboral del ANOVA Building 4

	NO Experiencia de estudio		Experiencia de estudio	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
	Análisis y Síntesis			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.28	.62	3.03	.78
Fuera España ^a	3.11	.67	3.27	.66
	Gestión de la información			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.30	.62	3.18	.39
Fuera España ^a	3.31	.44	3.27	.42
	A. de la Diversidad y la Multiculturalidad			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.11	.58	3.33	.50
Fuera España ^a	3.37	.43	3.22	.44
	Competencia Investigadora			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.20	.66	2.90	.86
Fuera España ^a	2.59	.67	2.82	.78
	Creatividad			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.18	.68	2.94	.78
Fuera España ^a	2.99	.65	3.11	.59
	Resolución de problemas			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
España	3.39	.56	3.25	.56
Fuera España ^a	3.30	.57	3.44	.51

a. FUERA ESPAÑA: Se analizó el ANOVA con los 3 países (Reino Unido, Alemania y Polonia) juntos como un grupo.

Finalmente, en la Tabla 44 se señala que tener una experiencia de estudio fuera de España contribuye de forma positiva en la utilización de las competencias en un contexto laboral que no sea el español, a excepción

de la competencia de A. de la Diversidad y la Multiculturalidad, como se ha comentado anteriormente. En el caso de la Gestión de la información la puntuación media en el contexto laboral extranjero se mantiene igual que en el español tanto para los que han realizado estudios fuera como para los que no lo hicieron. Por tanto, una experiencia internacional de estudios contribuye a poner en práctica un mayor número de competencias generales cuando se trabaja fuera de España y, por ende, los españoles que estén en esos contextos de trabajo se percibirán más empleables.

Con este último ANOVA se cierra el apartado de los análisis complementarios del trabajo de campo, que tienen como objetivo matizar los resultados de las hipótesis estudiadas.

8.3 Diferencias entre España, Reino Unido, Alemania y Polonia con respecto a las Competencias Generales y la Empleabilidad

En primer lugar, se realizó un ANOVA *one-way* para examinar si había *diferencias entre estos cuatro países y la variable de Empleabilidad*. Los participantes se distribuyen en cuatro grupos que hacen referencia a los cuatro países comparados: Grupo 1: España (n = 193); Grupo 2: Reino Unido (n = 74); Grupo 3: Alemania (n = 42); Grupo 4: Polonia (n = 27).

Se alcanzó el nivel de significación $p < .05$ en las puntuaciones de Empleabilidad para los cuatro países: $F(3, 332) = 5.38, p = .001$. El tamaño del efecto es pequeño (casi moderado), $\eta^2 = .05$. Sin embargo, sí hubo diferencias notables entre las medias de los países, especialmente si se comparaba España con cada uno de los otros tres países (Figura 60). Por ello, se revisaron estas comparaciones post hoc con la prueba Tukey HSD, las cuales indicaron que la puntuación media para el grupo de Es-

paña ($M = 3.44$, $SD = .68$) fue significativamente diferente en contraste con el grupo de Reino Unido ($M = 3.69$, $SD = .75$), el de Alemania ($M = 3.77$, $SD = .69$) y Polonia ($M = 3.82$, $SD = .55$). Las comparaciones entre los otros grupos (Reino Unido, Alemania y Polonia) no llegaron a ser significativas. Ello puede deberse a que las percepciones de empleabilidad entre un español con un trabajo fuera de España son más elevadas que las de un español trabajando en España, debido a que está empleado en contexto laboral diferente al de su país de origen. Para un español, estar trabajando fuera de España, supone un esfuerzo extra el tener que adaptarse a los diferentes factores y circunstancias del mercado laboral del país de destino. Por este motivo, pueden percibirse más empleables al estar trabajando en Reino Unido, Alemania o Polonia.

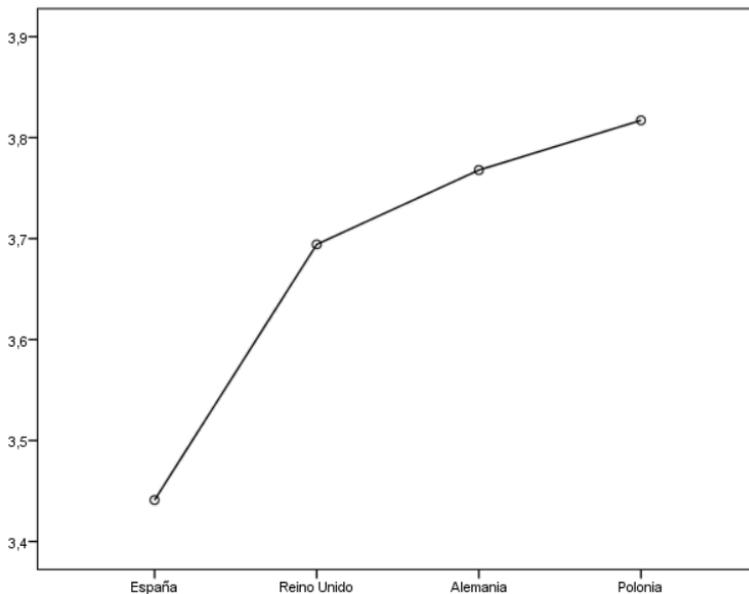


Figura 60. Gráfico de las puntuaciones medias de Empleabilidad por cada país objeto de estudio.

En segundo lugar, se estudió si había *diferencias entre las trece Competencias generales y los cuatro países* con la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados estuvieron en la línea de los análisis reportados en el ANOVA *Building 2* (para las personas de España o fuera de España sin una experiencia previa de trabajo) del apartado de análisis complementarios.

Estos resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las competencias de Comunicación en lengua extranjera, Trabajo en equipo y Competencia Investigadora cuando se ponían en relación con cada país (Gp1, $n = 193$: España, Gp2, $n = 74$: Reino Unido, Gp3, $n = 42$: Alemania, Gp4, $n = 27$: Polonia). En el resto de competencias no se hallaron diferencias entre los países. De este modo para la Comunicación en lengua extranjera el resultado fue: $\chi^2(3, n = 336) = 147.13, p = .000$; para la de Trabajo en equipo: $\chi^2(3, n = 336) = 20.75, p = .000$; y para la Competencia Investigadora: $\chi^2(3, n = 336) = 31.40, p = .000$.

En la Competencia de Comunicación en lengua extranjera, el grupo que obtuvo una mediana más baja en la utilización de esta competencia fue el de España ($Md = 2.00$), si se compara con los otros tres países (Reino Unido, Alemania y Polonia) donde todos obtuvieron la misma mediana ($Md = 4.00$). Ello evidencia que hablar un segundo idioma cuando se trabaja fuera del país de origen es fundamental y, por eso, las puntuaciones de esta competencia son sustancialmente más elevadas fuera de España.

Siguiendo con la competencia de Trabajo en equipo, se registró la mediana un poco más elevada en España ($Md = 3.60$) que en los otros países: Reino Unido y Polonia (ambos obtuvieron $Md = 3.30$) y Alemania ($Md = 3.20$). Se presentó una situación similar al evaluar la Competencia

Investigadora, donde España volvía a tener la puntuación de la mediana más alta ($Md = 3.25$) que Reino Unido ($Md = 2.50$), Alemania y Polonia (ambos registraron $Md = 2.75$).

Para terminar, los resultados de estas dos últimas competencias muestran que, aunque haya diferencias entre países, las medias distan las unas de las otras en un máximo de 0.50 puntos. Por lo que se encontró poca disparidad entre los países comparados.

8.4 Reducción de las dificultades de Adaptación Sociocultural a través de las Competencias Generales

Para finalizar con el apartado de resultados, se estimó pertinente añadir los análisis de regresión realizados para averiguar si los factores de las competencias generales contribuyen a la reducción de las dificultades de adaptación sociocultural. Este estudio sólo se llevó a cabo con el grupo de españoles fuera de España, puesto que en anteriores resultados se confirmó que era el grupo que presentaba mayores dificultades de adaptación. Se realizaron los análisis con los factores de las competencias por separado para examinar en qué medida cada factor predice la adaptación en una cultura y sociedad diferente a la española.

En los resultados se observó que R tiene una asociación lineal baja entre las dos variables para el modelo de F2 y F3, y alta para el de F1. Atendiendo al coeficiente R cuadrado de cada modelo, con el grupo de competencias de F1 se predice la reducción de dificultades de Adaptación Sociocultural en un 10%, con el de F2 un 5% y con el de F3 un 3%. Además, para cada una de las tablas ANOVA se halló un nivel de significancia de $p = .000$ en F1, $p = .009$ en F2 y $p = .046$ en F3. Por lo que se

rechazó la hipótesis nula y se asumió un 95% de confianza en los tres modelos propuestos.

Tabla 45

Resumen del modelo de Regresión Linear Múltiple con las tres dimensiones de las Competencias Generales para predecir las dificultades de Adaptación Sociocultural fuera de España

Variable ^a	B	SE B	β	t	p
F1	-0.36	0.09	-.31	-3.89	.000
F2	-0.34	0.13	-.22	-2.64	.009
F3	-0.22	0.11	-.17	-2.01	.046

a. Predictor: (Constante), F1 Información-Ideas-Equipo, F2 Competencias Intrapersonales, F3 Comunicación Intercultural.

b. Variable Dependiente: dificultad en la Adaptación Sociocultural.

Nota: Se analizaron por separado los modelos de regresión de los tres factores que se presentan en la tabla.

F1: R = .31; R² = .10; R² ajustado = .10; Error típico de la estimación = .51 (N = 143, p < .001).

F2: R = .22; R² = .05; R² ajustado = .04; Error típico de la estimación = .52 (N = 143, p < .001).

F3: R = .17; R² = .03; R² ajustado = .02; Error típico de la estimación = .53 (N = 143, p < .001).

Los valores beta que se obtuvieron para los modelos fueron los siguientes: en F1. Información-Ideas-Equipo ($\beta = -.31, p < .001$), en F2. Competencias Intrapersonales ($\beta = -.22, p < .05$) y en F3. Comunicación Intercultural ($\beta = -.17, p < .05$).

Estos resultados concluyen que la utilización de los distintos grupos de competencias generales favorece la disminución de dificultades de adaptación sociocultural cuando los españoles trabajan fuera de las fronteras españolas. Asimismo, se desprende la idea de que es necesario implementar más de un grupo de competencias para reducir en mayor medida estas dificultades de adaptación. Esto es, las competencias intrapersonales y de comunicación intercultural (F2 y F3 respectivamente) predicen la reducción de estas dificultades con unos porcentajes bajos, atendiendo a

los valores encontrados en R^2 . No obstante, este resultado también puede deberse a que la dimensión de competencias de Información-Ideas-Equipo (F1) agrupe 8 de las 13 competencias generales objeto de estudio. Por ello, es coherente que su valor beta sea más elevado que el de los otros dos factores, ya que, a más competencias generales utilizadas, menos dificultades de adaptación tendrá el español que se encuentre fuera de España.

En el próximo capítulo se abordará la discusión de los resultados y las conclusiones para extraer las ideas principales y las aportaciones de mayor relevancia tras llevar a cabo este estudio. Se añadirán, también, las limitaciones y puntos fuertes que ha tenido la realización de la investigación, así como la emergencia de las futuras líneas de investigación que de estas restricciones y fortalezas se derivan.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de todo el proceso de investigación, desde la revisión de la literatura al estudio de campo, se ha ido desentrañando la realidad de los egresados españoles que trabajan en los diferentes contextos laborales objeto de estudio. Las competencias generales han sido el eje fundamental que ha contribuido a articular los resultados de la empleabilidad autopercibida y las dificultades de adaptación sociocultural.

La discusión está organizada en torno a los dos apartados que han ayudado a dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, se discutirán los resultados obtenidos en el trabajo de campo a partir de las hipótesis planteadas. En segundo lugar, se argumentará acerca de las aportaciones más destacadas del estudio, las limitaciones que de este trabajo se derivan y las líneas de investigación futura que pretenden completar este trabajo de tesis doctoral. Se termina el capítulo haciendo una breve valoración de las implicaciones que este trabajo tiene con respecto a la formación en el ámbito universitario.

9. Aportaciones del estudio empírico

Tras finalizar con la exposición de los resultados del trabajo de campo, se procede a indicar las implicaciones más relevantes que de éstos se derivan.

En los resultados encontrados para el **objetivo 1**, principalmente se subraya una mayor utilización de las trece competencias generales fuera del contexto laboral español. Se predice la empleabilidad con sólo las ocho competencias del grupo F1 (las cuales se identifican con la gestión de la información y las ideas y el trabajo en equipo). En Reino Unido, Alemania y Polonia las competencias F1 tuvieron prácticamente el mismo peso que las de F2 (Competencias Intrapersonales) que engloban al Trabajo autónomo, el Compromiso ético y la Resolución de problemas. Asimismo, el último grupo de competencias F3, en las que se contempla la comunicación en una segunda lengua y la Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, se transfieren y utilizan sólo en los contextos de trabajo fuera de España para el modelo que se propuso. Se esperaba encontrar estos resultados en este último grupo de competencias puesto que ambas se han de aplicar más en contextos internacionales que en el país de origen de la persona que ha emigrado.

En la relación entre la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural, se destaca el hecho de que los participantes se autoperciban empleables en cualquier contexto laboral, puesto que ello indica que tienen poca dificultad para adaptarse socioculturalmente en los países donde se encuentran trabajando. En esta ocasión, el contexto donde esta relación es más fuerte resultó ser Polonia, siendo España el contexto donde esta

relación era de menor trascendencia. El grupo de españoles trabajando fuera de España (Reino Unido, Alemania y Polonia) fue el que presentó mayores dificultades de adaptación en comparación con los españoles que trabajaban en España. Ello puede deberse a que, si la persona trabaja en su país de origen debería de tener menores dificultades de Adaptación Sociocultural puesto que la cultura y la sociedad son las mismas con las cuales ha estado en contacto o ha sido expuesta un mayor tiempo.

Se discutirán en detalle los resultados hallados en el estudio de cada una de las hipótesis del objetivo 1.³⁰

Hipótesis 1.1. Los españoles que usan las competencias generales en el mercado laboral de Reino Unido, Alemania, Polonia percibirán que son más empleables que los que trabajan en España.

Al entrar a valorar en detalle los resultados de las ecuaciones de regresión propuestas para el estudio de esta hipótesis, se comprobó que, cuando los tres factores que agrupan a las competencias generales predicen la empleabilidad, el grupo de Competencias Intrapersonales (Trabajo autónomo, Compromiso ético y Resolución de problemas) es el que explica en mayor medida los resultados de la empleabilidad en comparación con el resto de factores. Es decir, las personas que perciben un nivel más alto en compromiso ético, resolución de problemas y trabajar autónomamente son las que se consideran más empleables.

³⁰ Los tres factores que agrupan a las competencias generales son: F1. Información, Ideas y Equipo; F2. Competencias Intrapersonales; F3. Comunicación Intercultural. Se recuerda su denominación y el número del factor para facilitar el seguimiento del discurso durante la argumentación.

Cuando se realizó la misma regresión lineal, pero con las competencias sin agrupar, se destaca como resultado significativo el de la competencia de Resolución de problemas. Ello indicó que, independientemente del contexto de trabajo, se requiere del uso de esta competencia para percibirse un trabajador más empleable (Arias, 2015; Herrera, 2007). Asimismo, la competencia de Trabajo en equipo fue la que predijo en mayor grado la empleabilidad (Edwards & Tovar, 2008; de Heijke et al., 2003; Villa & Poblete, 2007; Sermsuk et al., 2014), seguida de la de Comunicación en un segundo idioma (Cai, 2013; Kim et al., 2012; Neuliep, 2014; Picot, 2004).

Al compararse los modelos de regresión de los factores de las competencias entre el grupo de España y fuera de España, se predijo la empleabilidad con F1 en ambos grupos. No obstante, no sucedió lo mismo para F2 y F3, puesto que sólo la predijo en el grupo de fuera de España. Resulta coherente con la literatura obtener unos resultados no significativos para las competencias agrupadas en los factores 2 (Competencias Intra-personales) y 3 (Comunicación Intercultural) en el grupo de trabajadores de España. Especialmente en el factor 3, que integra las competencias referentes a hablar una segunda lengua y saber cómo interactuar en contextos diversos y multiculturales (Clokie & Fourie, 2016). Estas competencias se ponen en práctica cuando la persona se encuentra en el país de acogida, lo que le permite adaptarse mejor al contexto laboral del país donde reside y, por tanto, percibirse más empleable (Cai, 2013; Coleman, 2011; Zemlyanukhina, 2011). Asimismo, si un español trabaja en su propio país de origen, no ha de utilizar tanto como un español que trabaja fuera de España las competencias de Comunicación en lengua extranjera y de Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Estas dos compe-

tencias de F3 se ponen necesariamente en práctica cuando la cultura no es la propia, puesto que han de adaptarse a la sociedad de acogida y comunicarse con las personas de ésta.

Con respecto a que F2 sólo fuese significativo para el grupo de españoles fuera, se desprende la idea de que cuando se trabaja fuera del país de origen tiene un mayor peso el que la persona sepa resolverse los problemas, sea autónoma y tenga un compromiso ético tanto con las normas de su empresa como del país de destino. Ello es debido a que la utilización de estas tres competencias, de carácter intrapersonal, se hace más necesaria durante los primeros meses de estancia para lograr una mayor adaptación al contexto social, cultural y laboral de forma independiente (Arias, 2015; Edwards & Tovar, 2008; Herrera, 2007; Tobón, 2008).

En cuanto a los resultados significativos del factor 1 en ambos grupos, se puede deber a que éste agrupa a la mayoría de competencias de naturaleza académica que tienen que ver con el manejo de la información, bien de forma individual o en equipo. Por lo que al tener una muestra con participantes que trabajan, en su mayoría, en puestos de trabajo relacionados con el área de Educación, es posible que se pongan más en práctica estas competencias que las de los otros dos factores.

Por otra parte, los hallazgos de esta hipótesis coinciden con otros estudios recientes (Clarke, 2018; Demaria et al., 2018; D'Sa et al., 2018; Ghazali & Bennett, 2017; Suleman, 2017; Roskosa & Stukalina, 2017) que ya concluyeron que la transferencia y utilización de este tipo de competencias a distintos contextos laborales aumentan las autopercepciones de empleabilidad. Esto es, si el mercado laboral donde se encuentra trabajando la persona es distinto al del país de origen, la utilización de las

competencias generales en los puestos de trabajo adquiere mayor repercusión en la empleabilidad del profesional.

Por tanto, los resultados obtenidos demuestran que se puede ser más empleable fuera de España si se utilizan las competencias generales en el trabajo en el que la persona se encuentra empleada. Se confirmó la hipótesis al probarse que los tres factores que agrupaban a las trece competencias generales predecían la empleabilidad de los trabajadores que se encontraban en Reino Unido, Alemania y Polonia. Sin embargo, para los españoles que estaban empleados en España no se cumplió el supuesto planteado, pues únicamente se predijo la empleabilidad con las competencias que hacían referencia a la gestión de la información, las ideas y el trabajo en equipo (F1). Asimismo, las competencias de Comunicación en una segunda lengua y la Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad tienen una mayor utilidad fuera de las fronteras españolas, puesto que forma parte de la cotidianidad de un profesional empleado en un contexto de trabajo que no pertenece a su país de origen.

A continuación, se discutirán los resultados de la hipótesis 1.3. a) puesto que éstos se encuentran en estrecha relación con los encontrados para la hipótesis 1.1.

Hipótesis 1.3. a) La utilización de Competencias Generales predecirá un mayor efecto en la Empleabilidad para el grupo de españoles trabajando fuera de España.

En la línea de los resultados de la anterior hipótesis, se matizaron los detalles encontrados de las predicciones de la empleabilidad en base a las competencias generales, comparando los grupos de españoles a través de un análisis multigrupo con ecuaciones estructurales (Kline, 2005).

Los resultados corroboran también los hallazgos de la hipótesis 1.1, puesto que los factores que hacen referencia a la gestión de la información, las ideas, el trabajo en equipo y las competencias intrapersonales (F1 y F2) predijeron la empleabilidad en el modelo propuesto para los trabajadores de fuera de España. No ocurrió lo mismo para las competencias de Comunicación Intercultural del F3. Además, en el modelo de trabajadores en España tan sólo F1 obtuvo un resultado significativo, quedando F2 cerca de la predicción de la empleabilidad para este grupo (véanse las Figuras 39 y 40), resultados similares a los encontrados en la hipótesis 1.1 (véase Tabla 31). Asimismo, el efecto de mediación parcial redujo para ambos grupos las predicciones de empleabilidad de la Comunicación Intercultural (F3), haciendo que sus competencias no alcanzaran el nivel de significación. Ello indicó dos posibles opciones:

- Las competencias generales de los otros dos factores son más utilizadas en ambos grupos que las de Comunicación Intercultural.
- Al haber sólo dos competencias en la Comunicación Intercultural predomina el efecto del resto de competencias.

Sin embargo, se demostró que la competencia de Comunicación en una lengua extranjera y la Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, del factor 3, pueden predecir la empleabilidad en los mercados laborales estudiados fuera de España. Esto sucede cuando F1 y F2 se suprimen del modelo. Estos resultados están en consonancia con estudios acerca de que la diversidad cultural y la interculturalidad (Cabrera et al, 2000; Martínez Usarralde, 2010; Santos et al., 2013; Soriano & Franco, 2010), así como la comunicación en un segundo idioma (Cai, 2013; Chiswick & Miller, 2001; Coleman, 2011; Dustmann, 1997; Neuliep, 2014; Torres &

Rollock, 2004; van Tubergen et al., 2004; Wye & Lim, 2009; Zemlyanukhina, 2011), influyen en la empleabilidad de las personas cuando éstas están ubicadas en un contexto laboral distinto al del país de origen y son muy valoradas por los empleadores de distintos mercados laborales.

De esta forma, se vuelve a evidenciar que el uso de las competencias generales fuera de España es más elevado que en el propio país de origen. La relevancia de las competencias generales para autoperibirse empleable y conseguir un trabajo en distintos mercados laborales está en consonancia con estudios como el de Echeverría (2002) y Le Boterf (2010).

Se encontró que los trabajadores percibían que las competencias generales eran útiles tanto para su empleo actual como para uno futuro, de acuerdo a las respuestas de los participantes en el cuestionario de empleabilidad autopercebida implementado y las correlaciones positivas y significativas de todas las competencias con la empleabilidad. Los participantes también indicaron que debido a la utilización de estas competencias se perciben más empleables tanto dentro de su empresa (empleabilidad interna) como fuera de ella (empleabilidad externa). Estas autopercepciones se hicieron más notables en los trabajadores que pusieron en práctica las competencias en contextos laborales no españoles, puesto que, en general, se sentían más valorados por la organización y otros empleados. Además, afirmaron que su experiencia profesional y las competencias utilizadas eran transferibles a otros puestos de trabajo. Sus respuestas incluyeron una alta puntuación con respecto a cómo el bagaje laboral adquirido en su trabajo actual podría ayudarles a desarrollar su carrera profesional y ser más valorados por el mercado laboral del país donde se encontraban trabajando (Rothwell & Arnold, 2007). Los resultados están en consonancia con los informados por otras investigaciones, donde el trabajador y los

empleadores otorgan importancia a unas competencias generales que se puedan transferir a otros contextos para poder conseguir y mantener un empleo (Alibaygi, Barani, Karamidehkordi, & Pouya, 2013; Gekara & Snell, 2018; Suleman, 2017).

Finalmente, la aportación que se realiza con el estudio de las hipótesis 1.1 y 1.3 a) es la comparabilidad de la implementación de las competencias generales para promover la empleabilidad no sólo en España, sino en otros países europeos en los cuales hay una gran afluencia de trabajadores españoles empleados. La idea de transferencia y utilización de las competencias generales en distintos mercados laborales ya fue apoyada por Brooks y Everett (2008) y Pinto (2007), pero no se han llevado a cabo estudios que comparen esa transferencia y utilización fuera de España. Tan sólo se han realizado estudios a nivel nacional que analizan si las competencias generales pueden incrementar la empleabilidad o el éxito en la búsqueda de un empleo (Aguado et al., 2017; Arias, 2015; Clemente & Escribá, 2013; de la Iglesia, 2011; García García, 2009; Martínez Clares & González Morga, 2018; Muñoz-Cantero et al., 2013; Palmer et al., 2009; Pineda et al., 2016; Rodríguez Martínez, 2012; Solanes et al., 2008). Este estudio de tesis doctoral confirma que las competencias generales se ponen en práctica en mayor medida cuando un egresado español se encuentra empleado en un contexto laboral diferente del español. Asimismo, se concluye que, al usar más este tipo de competencias, se autoperciben también más empleables fuera de España. Por lo que se acentúa la transferibilidad y adaptación de esta tipología de competencias a distintos empleos.

Por ello, es necesario conocer si las competencias generales que forman parte del currículo universitario ayudan a incrementar la empleabili-

dad de los egresados en distintos trabajos y países. La movilidad laboral y el cambio de empleo por las condiciones de precariedad son dos factores que han estado presentes (y siguen estándolo) en un escenario de recesión económica. Muchos titulados universitarios españoles se marcharon al extranjero para poder encontrar un trabajo acorde a su formación, mejorar sus condiciones laborales y despegar en su carrera profesional (EY, 2014; Eurostat, 2018a). En Wilson et al. (2009) ya se definió a la competencia como una herramienta derivada de la formación universitaria que se implementa necesariamente en el puesto de trabajo. La aplicación en el ámbito laboral de las competencias supone el desarrollo práctico de las mismas y la posibilidad de incrementar la empleabilidad de los egresados. El primer empleo es decisivo para el desarrollo del compromiso ocupacional, pues será cuando los graduados puedan utilizar y perfeccionar las competencias aprendidas durante sus estudios universitarios. De esta forma podrán desempeñar sus actividades de manera competente y, por tanto, se podrán identificar como trabajadores empleables dentro y fuera de su empresa.

Es primordial realizar la comparativa entre la implementación de las competencias generales en España y países de gran afluencia de titulados universitarios españoles, para poder analizar los resultados que éstas producen en la empleabilidad. De este modo, se pueden extraer conclusiones que arrojen pistas a las universidades de la relevancia de formar en competencias generales a sus estudiantes. Los estudiantes y titulados universitarios son cada vez más conscientes de la importancia que los empleadores de distintos contextos laborales otorgan a las competencias generales, por lo que es pertinente respaldar el valor de incorporar actividades de aprendizaje de forma deliberada en el currículo para que el alumnado ad-

quiera las competencias generales de forma que les permita estar preparados para el mundo laboral (Belluigi & Cundill, 2017; Choudhury & Gouldsborough, 2012; Golding, 2011; Villarroel & Bruna, 2014). Asimismo, en la investigación de Beneitone et al. (2007) se hace una reflexión acerca de que las competencias del Proyecto Tuning han de contribuir necesariamente a elevar los niveles de empleabilidad y esto se ha de tener en cuenta para mejorar la calidad de los programas formativos en Educación Superior. Desempeñarse de forma productiva en el puesto de trabajo supone que, dentro del contexto laboral, los titulados conecten las competencias generales adquiridas con las destrezas requeridas en el puesto específico para poder resolver de forma eficiente los problemas que se presenten. Al evaluar este desempeño del trabajador se puede incluir la evaluación de las competencias generales y la empleabilidad de la persona, pues estas variables forman parte del conjunto de las condiciones laborales y personales requeridas en el nuevo entorno laboral del país de destino (Salas, 2010).

Hipótesis 1.2. Los españoles que se perciben más empleables en el país en el que están trabajando tendrán menos dificultades para adaptarse socioculturalmente a ese contexto.

Además, con las ecuaciones estructurales multigrupo se estudiaron las predicciones de las dificultades de adaptación sociocultural a partir de las autopercepciones de empleabilidad, tanto para el grupo que se encontraba trabajando en España como fuera de este país. Este análisis se llevó a término con la hipótesis siguiente:

Hipótesis 1.3. b) Habrá una mayor reducción de las dificultades de Adaptación Sociocultural de los españoles que trabajan fuera de España al percibirse más empleables.

Con los resultados de la hipótesis 1.2 se pudo verificar, en primera instancia, que *el grupo de personas que trabajaba fuera de España presentaba mayores dificultades de adaptación sociocultural que el que estaba empleado en España*. Este resultado es congruente con estudios consolidados y replicados (Berry, 1980, 1997, 2005b; Brislin et al., 1983; Furnham & Bochner, 1986) que indicaron que la adaptación forma parte del proceso de aculturación y que una persona lo experimenta cuando entra en contacto con una cultura y sociedad diferente a la de su contexto de origen. Por tanto, es sensato afirmar que los españoles que estaban trabajando en Reino Unido, Alemania y Polonia tuvieran mayores dificultades de adaptación sociocultural que los que se encontraban en España, ya que la cultura de origen de todos los participantes es España. Factores como el tiempo de estancia (del que se hablará en secciones posteriores), el conocimiento de la cultura, las relaciones con los individuos del país de destino, la identificación con el nuevo país y las estrategias de aculturación, entre otros, son determinantes para conocer el nivel de dificultad de adaptación sociocultural de las personas inmigrantes (Searle & Ward, 1990; Ward & Kennedy, 1994). Las demandas externas del nuevo contexto y su sociedad implican realizar un esfuerzo por amoldarse a estas nuevas exigencias que los españoles que trabajan en España no tienen que hacer o harán en menor medida. Consecuentemente, se estimó conveniente realizar esta comparativa para verificar lo revisado en la literatura.

En lo que respecta a la predicción de las dificultades de adaptación por parte de la variable de empleabilidad, para ambas hipótesis *se encontraron menos dificultades de adaptación sociocultural cuanto más empleable se percibía la persona, independientemente del contexto laboral*. Sin embargo, percibirse empleable en un contexto laboral no español tuvo un mayor impacto en la reducción de las dificultades de adaptación que cuando se daba en el contexto español. Adicionalmente, se consideró pertinente evaluar en los análisis complementarios la relación entre la Empleabilidad y las dificultades de Adaptación Sociocultural, especialmente para los inmigrantes españoles. Por lo que se contempló también la relación opuesta a la anterior, esto es, si las dificultades de adaptación sociocultural contribuían a que los participantes se percibieran menos empleables. Los resultados que se hallaron fueron similares a los de la anterior relación, volviendo a ser Polonia el país que obtuvo mayor peso en la predicción de la Empleabilidad, seguido de Alemania y Reino Unido. Es decir, si un participante tenía muchas dificultades de adaptación sociocultural, se autopercibía menos empleable. Por el contrario, si una persona tenía pocas dificultades de adaptación, se percibía más empleable. Se destaca que en el grupo de España se presentaron unos resultados de predicción de la empleabilidad más bajos en esta relación.

Parte de los egresados que participaron en este estudio abandonaron un entorno familiar y se reubicaron en una nueva cultura durante períodos de tiempo que variaron según las circunstancias y motivos personales. Aunque cada migrante español tiene una situación personal concreta, todos los recién llegados se encuentran en la necesidad de establecer relaciones tanto a nivel social como de trabajo. Es por ello que se estudió la *relación bidireccional entre la empleabilidad y las dificultades de adap-*

tación Sociocultural. Las dificultades de adaptación son menores cuando se establece contacto con personas de una cultura similar (pueden ser inmigrantes españoles o de una cultura parecida a la española) que pueden orientar a los españoles que acaban de llegar sobre cómo buscar un empleo y la situación del mercado laboral del país de destino (Brown & Holloway, 2008; Gibson, 2001; Samnani et al., 2012; Westwood et al., 2000). Estos grupos culturalmente similares podrán dar apoyo a los egresados recién llegados de pautas para aprender a ser más empleables en el país de destino. Además, pueden actuar como soporte en el día a día del contexto laboral. Por tanto, la empleabilidad será sensible al impacto de las relaciones sociales entre los entornos inmediatos en los que la persona participa. De esta forma, el acceso al trabajo y el apoyo social que el egresado pueda recibir para conseguirlo puede determinar en parte la empleabilidad del sujeto y el nivel de dificultad de adaptación sociocultural.

La creación y mantenimiento de estas redes sociales contribuyen al aprovechamiento de oportunidades laborales. Establecer relaciones sociales dentro de la organización también facilita al trabajador el aprendizaje de normas de la propia empresa que pueden ser empleadas para adquirir conocimientos y habilidades específicos del puesto de trabajo que permiten ser y percibirse más empleable. Estas redes se construyen, no sólo para mejorar el acceso a la información de la oferta empleo, sino también para explorar los entresijos sociales, culturales o religiosos del nuevo país. Todo ello indica que existe una relación recíproca entre las dificultades de adaptación sociocultural, la empleabilidad y las redes de contactos (Franzen & Hangartner, 2006; Fugate et al., 2004; Huang, 2013; Retortillo & Rodríguez Navarro, 2008; S. Smith et al., 2017; Ward, 2017).

Se destaca también, que *la utilización de las competencias generales contribuye a la reducción de las dificultades de adaptación sociocultural en los españoles que trabajan fuera de España*. En Okahaabwa (2017) se confirmó que la transferencia de competencias, además del contacto y la familiarización con la cultura de acogida a través de las personas autóctonas, facilitaba la aculturación y la adaptación de los inmigrantes. En el mismo estudio se afirmó que las competencias se transfieren más fácilmente si hay similitudes en el idioma, la cultura o la estructura económica. Por lo que al ser países europeos los implicados en el estudio de esta tesis doctoral, puede haber semejanzas en algunos aspectos socioculturales o económicos en Reino Unido, Alemania o Polonia. Los españoles que se encuentren en el primer año de estancia fuera de España, deberán intentar adaptarse a la nueva cultura para poder dar respuesta a las demandas de ésta. Las competencias generales que se utilizan en el contexto laboral pueden ser claves para comenzar a dar respuesta a esas demandas desde el puesto de trabajo. El compromiso y la participación en la cultura de acogida, haciendo uso de las competencias generales, pueden favorecer la reducción de las dificultades psicológicas y socioculturales, que los inmigrantes atraviesan al principio de sus estancias en el extranjero. Ello implica superar el choque cultural a través de la fase final de adaptación donde la persona inmigrante aprende a desenvolverse en la nueva cultura (Gullahorn & Gullahorn, 1963; Oberg, 1960; Vevere, Resentini, Alfaya, & Mejuto, 2017).

En consonancia con Lai, Shankar y Khalema (2017), integrarse en la cultura del país donde se trabaja con ayuda de las competencias generales contribuye a incrementar la empleabilidad de los trabajadores cualificados que vienen de España. Los participantes de esta tesis doctoral considera-

ron esenciales las competencias generales para incrementar su empleabilidad fuera de España y adaptarse socioculturalmente. El lugar de trabajo forma parte del escenario sociocultural del país de destino, por lo que comenzar adaptándose a este contexto facilita una posterior adaptación al resto de escenarios.

Con respecto al **objetivo 2**, se discutirán los resultados acerca de cómo las variables contextuales han influido en las autopercepciones de empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural, en relación a las competencias generales.

Hipótesis 2.1. Los españoles que estudiaron y trabajaron fuera de España se percibirán más empleables en comparación con aquellos que no lo hicieron.

En esta hipótesis se planteó que tener una experiencia internacional de trabajo y estudio ayuda a predecir en mayor proporción la empleabilidad en cualquier contexto. Aunque los resultados no alcanzaron el nivel de significación en ninguna de las dos variables y para ninguno de los dos grupos (españoles en España y españoles trabajando fuera), las puntuaciones medias de quien tenía este tipo de experiencias eran más elevadas que los que no las tenían para los que estaban trabajando fuera de España. De lo cual se deduce que, aunque haya que interpretar estos datos con cautela, las personas que tenían este tipo de vivencias se percibían más empleables que los que se encontraban trabajando en España. Adicionalmente, los análisis complementarios confirmaron que estas dos experiencias previas contribuían de forma positiva a la utilización de la mayoría de las competencias generales propuestas en el estudio empírico. Como ya se ha replicado en anteriores hipótesis, si se propicia una mayor puesta

en práctica de las competencias generales, los participantes se perciben más empleables en el contexto laboral en el que se encuentran. Asimismo, estos análisis complementarios también corroboraron que la experiencia de haber trabajado en el extranjero influye en la reducción de las dificultades de adaptarse socioculturalmente a un contexto laboral nuevo.

En la línea de los anteriores argumentos, la experiencia previa de estudio o trabajo realizada fuera del país de origen puede ser beneficiosa para comenzar a desarrollar la carrera profesional en un país extranjero. Sin embargo, no son los únicos factores que pueden influir en que la persona se autoperciba empleable. Durante estas experiencias también se utilizan en mayor medida las competencias generales en contextos internacionales, como ya se ha comentado anteriormente. Por lo que esta puesta en práctica de las competencias, que resulta fundamental en la experiencia internacional, contribuye a que estas personas se perciban como más empleables y valoradas por sus empleadores y en otros mercados laborales no españoles (Bartolini, Gropas, & Triandafyllidou, 2017; Di Pietro, 2015; González Lorente & Martínez Clares, 2016; Huang & Turner, 2018; Monteiro & Almeida, 2015; Parey & Waldinger, 2011; Pierce, 2002; Sosa y Zubieta, 2015; Yorke, 2004). Estas reflexiones llevan a concluir que haber trabajado y estudiado en un país diferente a España puede influir, pero no es determinante para que un trabajador se perciba empleable en un país extranjero o en España.

Esta última reflexión está en consonancia con los resultados encontrados para las variables contextuales de la **hipótesis 2.4 (contexto laboral del país destino, experiencia trabajando/estudiando en otro país, tiempo de estancia y trabajo en el área de Educación u otra área)**. Estas *variables* resultaron como *moderadoras* y no *mediadoras* tras ejecu-

tar los análisis pertinentes. Por lo que la inclusión de estas variables en el modelo propuesto para esta tesis doctoral no es imprescindible para predecir los efectos que se hipotetizan. Es decir, los efectos que las competencias generales predicen en la empleabilidad y las dificultades de adaptación sociocultural.

Hipótesis 2.2. Los españoles que trabajan en el área de Educación se percibirán más empleables que los que trabajan en un área distinta, independientemente del contexto laboral.

En lo respectivo a tener un trabajo acorde a la formación académica, se encontró que para los españoles que estaban trabajando en el área de Educación, independientemente del contexto laboral, su percepción de Empleabilidad era más elevada que los graduados en Educación que trabajaban en otros sectores profesionales. Las autopercepciones de empleabilidad son mayores debido al ajuste horizontal del empleo (Verhaest et al., 2017), pues el trabajador está desempeñando funciones para las cuales se ha formado en la universidad. Cuando se está empleado en un trabajo para el cual se está sobrecualificado no hay ajuste vertical³¹, pero sí puede haber un ajuste horizontal. Esto es, las condiciones del contrato pueden ser precarias pero el perfil que se demanda puede estar ajustado a la titulación universitaria para la cual el trabajador se ha formado (Ghignoni & Verashchagina, 2014). Asimismo, la movilidad ocupacional es mayor cuando las competencias son generales y, por tanto, éstas se pueden transferir a diferentes empleos, pudiendo trabajar tanto en ocupaciones rela-

³¹ Este último entendido como el nivel de adecuación entre el grado de conocimientos y competencias obtenido en la universidad, los cuales son precisados para el empleo que se oferta (Verhaest et al., 2017).

cionadas con la formación recibida (ajuste horizontal) como en trabajos que no se ajustan a los estudios (ajuste vertical o sobrecualificación).

En base a los resultados de la hipótesis 2.2, aunque los egresados españoles no trabajen en un empleo acorde a su titulación, la utilización de esas competencias generales en sus respectivos trabajos hará que aumente su percepción de empleabilidad. No obstante, los que se desempeñen en un trabajo en el área de Educación percibirán niveles más altos de empleabilidad, tal y como se ha corroborado en este estudio de tesis doctoral. En la investigación de Robst (2007) se enfatiza la utilización de competencias generales por parte de los graduados para poder acceder a una oferta de empleo más amplia, incluyendo empleos que requieran el grado universitario estudiado, además de poder tener una mayor movilidad laboral. Ello es debido a que centrarse en la implementación de competencias específicas limita la movilidad ocupacional y el acceso al empleo.

Rothwell y Rothwell (2017) se hacen eco de la preocupante situación de las condiciones de trabajo que tienen los graduados universitarios, pues al haber un exceso de personas tituladas que buscan empleo, no hay una oferta lo bastante amplia como para que todos los demandantes tengan un trabajo acorde a su titulación. Por lo que proponen iniciativas de empleo sostenible y de apoyo a las transiciones laborales de los graduados universitarios. En la UE también se están promoviendo medidas para combatir el desempleo y las desigualdades sociales que éste conlleva. Por lo que una de las propuestas ha sido la formación en competencias para la inclusión de las personas desempleadas en el mercado laboral (Tymon, 2013). Esta formación en competencias está enfocada a mejorar la empleabilidad de los usuarios y puede realizarse a través de actividades extracurriculares

o voluntariados en diferentes ámbitos laborales, además de la universidad (Rothwell & Charleston, 2013).

En cuanto a cada una de las competencias generales, los resultados indicaron que las competencias de Resolución de problemas y de Gestión de la información eran las que más se implementaban entre todos los profesionales de España, Reino Unido, Alemania y Polonia que trabajaban en el área de Educación. Ello puede deberse a que resolver un problema y saber cómo interpretar y gestionar la información recibida son tareas que se demandan con mayor frecuencia en un trabajo relacionado con la Educación. Al trabajar con personas a las cuales se está educando, el profesional requiere saber cómo transmitirles la información que han de aprender explicándola de una forma clara, precisa y actualizada. Adicionalmente, la resolución de diferentes contratiempos forma parte de los obstáculos que se presentan en cualquier tipo de trabajo. Sin embargo, si se trabaja en el área de Educación se tiene que lidiar más frecuentemente con conflictos entre personas como, por ejemplo, entre los estudiantes. El profesional de la educación tendrá que ser una persona resolutiva para saber mediar en este tipo de enfrentamientos entre los alumnos, así como en la resolución de problemas diarios. Por ello, estas competencias que son generales, pero también más utilizadas en el contexto de la Educación, contribuyen a la adaptabilidad profesional y personal de estos trabajadores españoles ayudándoles a avanzar en su carrera profesional fuera o dentro de España. Al haber podido utilizar estas dos competencias generales en trabajos de Educación similares o empleos distintos, pueden ponerlas en práctica con mayor efectividad en el trabajo de Educación en el que estos profesionales están empleados. Lo que fomentará que estos españo-

les se autoperciban más empleables en un trabajo acorde a su formación (Rossier, Ginevra, Bollmann, & Nota, 2017).

Hipótesis 2.3. a) y b) Se espera que cuanto más tiempo permanezcan los españoles trabajando en un contexto determinado, mayores serán sus percepciones de su empleabilidad y menores serán sus dificultades de adaptación sociocultural.

Con respecto a la relación entre el tiempo de estancia y las autopercepciones de empleabilidad, sólo se evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de españoles en España que llevaban menos tiempo trabajando (0-3 años) y los que llevaban más de 12 años. Se añade el hecho de que este mismo patrón se repitió para los otros tres países europeos (los españoles que llevaban no más de tres años de estancia se percibían menos empleables que los que llevaban más de 12 años), aunque los resultados no fueron en ningún caso significativos a nivel estadístico. Se analizaron también las dificultades de Adaptación Sociocultural de los españoles en los cuatro contextos de trabajo. En general, los que llevaban menos tiempo trabajando (0-3 años) registraron los mayores niveles de dificultad de adaptación en todos los contextos, siendo Alemania el país donde se encontraron mayores dificultades para los primeros años de estancia. Asimismo, se encontró que esas dificultades se acentuaban cuando los españoles se encontraban trabajando fuera de España.

Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), se afirma que la construcción de la persona empleable y sin dificultades de adaptación sociocultural, se lleva a cabo durante las relaciones sociales con los diferentes grupos culturales en el país de destino. Esto es, la persona evoluciona en el puesto de trabajo (microsistema) o cuando se interrelaciona

el lugar de trabajo con los diferentes entornos sociales y culturales con los cuales la persona tiene contacto (mesosistema). Asimismo, la empleabilidad se sigue construyendo cuando se pone en conexión lo aprendido en un puesto de trabajo con otras empresas del mismo mercado laboral (exosistema) o con la realidad sociocultural del país donde se reside (macrosistema). De este modo, la empleabilidad de cada sujeto inevitablemente se ve influida y desarrollada cuando diferentes niveles contextuales se ponen en relación con el aprendizaje social, cultural y del entorno laboral (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Llinares, Córdoba, & Zacarés, 2011, 2012; Llinares, Zacarés, & Córdoba, 2016).

Un mayor tiempo de estancia en un contexto concreto contribuye a reducir las dificultades de adaptación sociocultural de un trabajador inmigrante. De este modo, el desarrollo de la persona en diferentes planos culturales y sociales a lo largo del tiempo, contribuye a que las autopercepciones de la empleabilidad aumenten (Huang, 2013; Smith et al., 2017; Ward, 2017). La empleabilidad percibida, además, podría considerarse como un factor que mejora las competencias de una persona para gestionar las demandas de contexto determinado (Fugate et al., 2004; van der Heijde & van der Heijden, 2006), pudiendo ser estas demandas las distintas dificultades de adaptación a la cultura y la sociedad que un trabajador inmigrante experimenta cuando lleva poco tiempo de estancia. En Makkonen (2017) se afirma que es necesario tener en cuenta los elementos culturales en el momento de contratar a nuevos trabajadores. Los argumentos que sostienen en esta investigación se centran en la importancia del aprendizaje de las normas sociales y culturales de una empresa y un país, ya que el desconocimiento de las mismas interfiere en la eficacia y el rendimiento de los trabajadores inmigrantes. Esto tiene consecuencias

negativas para las empresas que contratan a estos trabajadores y, por consiguiente, son percibidos menos empleables por las organizaciones del país donde están trabajando.

Se concluye la discusión del estudio empírico comentando los resultados del **análisis comparativo de España, Reino Unido, Alemania y Polonia en cuanto a la empleabilidad y las competencias generales**. En esta comparativa los españoles se percibieron más empleables cuando trabajaban fuera de España y Polonia fue el país en el que estas autopercepciones obtuvieron las puntuaciones más altas. La reducción de dificultades de adaptación sociocultural en Polonia juega un papel más importante que en Reino Unido y Alemania, tal y como revelaron los resultados complementarios de la presente tesis. Por lo que parece plausible pensar que los participantes consideran que las diferencias culturales y sociales entre España y Polonia en términos laborales son mayores que si hacemos la comparativa con Alemania o Reino Unido. Por esta razón, los españoles que están más adaptados socioculturalmente en Polonia se autoperciben más empleables que el resto de españoles de la muestra.

Por otra parte, sólo se encontraron diferencias entre países para tres competencias. En dos de estas competencias las diferencias entre países no fueron muy notorias, salvo en la competencia referida a la comunicación en un segundo idioma. Estas evidencias indicaron que las competencias generales se pueden transferir y utilizar por igual en cualquier contexto laboral. Con la reforma curricular universitaria del Proceso de Bolonia uno de los focos se centra en la formación en competencias dirigida a lograr la competitividad de sus titulados universitarios, su empleabilidad y movilidad en toda Europa. Debido a esta internacionalización de la Educación Superior, se vuelve a enfatizar

la importancia de incluir debidamente y de forma razonada un listado de competencias generales en cada uno de los planes de estudio de las titulaciones universitarias españolas.

10. Implicaciones, limitaciones y prospectiva

Este estudio de tesis doctoral se ha articulado a través de una perspectiva internacional, puesto que se han implicado en el análisis a tres países de la UE, que se comparan con España, a lo largo de todo el trabajo de campo. A pesar de que ha habido limitaciones en esta investigación de las que a continuación daremos cuenta, este trabajo se entiende como una destacada aportación empírica de lo que *las competencias generales aportan a la empleabilidad de los egresados españoles en distintos contextos laborales, no sólo el español*. La adaptación a una cultura y sociedad diferente a la española también ha puesto a prueba la empleabilidad de estos trabajadores. Los titulados españoles que trabajan en Reino Unido, Alemania o Polonia se formaron en España, por lo que se ha demostrado que la adaptación sociocultural es clave para una óptima transición al mundo del trabajo en el país de destino al que decidieron emigrar.

Durante el proceso de elaboración de esta tesis doctoral, se han ido encontrando una serie de limitaciones que se justifican a continuación y se relacionan con una propuesta de investigación futura para continuar estudiando esta temática con una mayor profundidad.

La *primera limitación* de este estudio hace referencia al *análisis documental realizado en base a las memorias de verificación* de los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y Educación Social. Debido al gran número de universidades que hay en España que ofertan titulaciones, se llevó a cabo una selección de las tres universidades que se sitúan en las primeras posiciones en base a un ranking de valoración nacional y otro internacional. La elección de universidades repre-

sentó un sesgo para la investigación. Sin embargo, hubiera sido complicado analizar todos los ‘verificas’, puesto que se encontró que había una falta de unificación, por parte de las universidades, en el contenido de las memorias de cada uno de los grados universitarios anteriormente citados. Se encontraron varias carencias como, por ejemplo, no seguir la clasificación y nomenclatura de las competencias generales de los Libros Blancos para las titulaciones de Magisterio, Educación Social y Pedagogía. La excesiva burocracia generada en España para adaptar el Proceso de Bolonia y la convergencia del EEES, desembocó en procesos de elaboración de los ‘verificas’ sin seguir criterios que ayudaran a una mayor rigurosidad a la hora de elaborar estas memorias. Esta situación fue fruto de la novedad del proceso y, en algunos casos, la falta de información sobre cómo cumplir con los trámites burocráticos debidamente. La revisión interna de cada universidad acerca de los procesos institucionales de construcción de planes de estudios estuvo influenciada por criterios políticos y sociales del momento, así como la evaluación de las agencias encargadas de verificar los títulos. Por lo que no primó la racionalidad académica española e internacional propuestas por el proceso que nos ocupa (Revesado Carballares, 2018).

En lo que respecta a la clasificación de las competencias de los verificas analizados en esta tesis doctoral y las carencias relacionadas con los planes de estudio, para algunas titulaciones se encontraron competencias específicas incluidas en la sección dedicada a las competencias generales y viceversa. Es el caso de la titulación de Magisterio en Educación Infantil de la UV. Asimismo, cuando se compararon las memorias, competencias generales del Proyecto Tuning tales como la Toma de decisiones, la Habilidad de trabajar en un contexto internacional o las Habilidades in-

terpersonales no parecen ser competencias comunes en las memorias de verificación analizadas. Se destaca que, por ejemplo, la competencia de Habilidades interpersonales no se incluya en la titulación de Educación Social de ninguna de las tres universidades o la de Toma de decisiones no se incorpore en casi ninguna titulación, dado que es una competencia a la que se recurre en muchas ocasiones y, en diferentes trabajos, no sólo en Educación. Además, la Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; la Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; el Liderazgo; la Iniciativa y espíritu emprendedor; y la Preocupación por la calidad, no son nombradas por ninguna de las tres universidades en el listado de competencias generales de los verificados. Exceptuando la Iniciativa y espíritu emprendedor y la Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones que se mencionan en el grado de Pedagogía de la UV.

A lo anterior se añade, que competencias generales como Habilidad para trabajar de forma autónoma, Liderazgo o Capacidad de trabajar en un equipo no se han regulado en la orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. Solamente algunas de éstas están presentes en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en contadas ocasiones, se incluyen en las memorias de verificación. Sin embargo, las competencias de trabajo autónomo y en equipo, antes nombradas, sí que han sido reflejadas en los verificados examinados.

Por otra parte, se señala que la terminología de ciertas competencias generales no se ajusta a la definición de competencia del Proyecto Tuning (González Ferreras & Wagenaar, 2006):

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el

objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (p. 417)

Varias de las competencias generales que aparecen en el listado de Tuning y de los Libros Blancos se designan como «Capacidad de...» o «Habilidad...» y en la definición, la capacidad o la habilidad es un atributo que forma parte de la noción de competencia y no la competencia en sí. Por este motivo también se modificaron los nombres de las competencias del listado de la tesis. De esta forma no se denominaron con el término de capacidad o habilidad. Tampoco se siguió la clasificación de las competencias generales del Proyecto Tuning (instrumentales, interpersonales y sistémicas) para el estudio empírico del proyecto, puesto que las competencias del listado conformado para esta tesis no se ubicaron en el grupo de competencias correspondiente al de Tuning al realizar el Análisis Factorial Exploratorio.

De las revisiones anteriores se desprende la idea de que los listados de competencias que se han de incluir en los planes de estudios para cada titulación universitaria en España no están lo suficientemente consensuados desde las propias instituciones de Educación Superior. Si bien es cierto que cada universidad tiene autonomía y libertad en la elaboración de los planes de estudios. Por ello, el *análisis prospectivo* que de ello se deriva es que debería de haber unos *estándares mínimos y comunes que cumplir para la selección de las competencias generales* de cada titulación y de todo el conjunto de titulaciones universitarias. Convendría que estos estándares se reflejarsen en la normativa de evaluación de agencias

como la ANECA. Además, la utilización de diversas denominaciones para las mismas competencias generales puede provocar confusión tanto en el alumnado como en el profesorado. Por ello, sería pertinente *elaborar un listado con las denominaciones que se utilizarán en cada titulación universitaria de Educación.*

Por otro lado, en base a los resultados obtenidos, en esta tesis doctoral también se propone como *investigación futura revisar de forma exhaustiva los listados de competencias generales* para los grados universitarios analizados en este trabajo y que pertenecen al área de conocimiento de Educación. Para ello, se deberían revisar y analizar las memorias de verificación de la mayoría de universidades españolas que oferten las titulaciones del área de Educación estudiadas en esta tesis. Además, se debería explorar cuál sería el listado más apropiado para cada Grado y finalmente proponer que se incluya el mismo en todas las universidades que oferten estas titulaciones del área de Educación. Después se podría seguir el mismo procedimiento para otros grados universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Esta propuesta podría comenzar estudiando los Grados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Trabajo Social y Sociología en las universidades españolas que los oferten, puesto que son titulaciones en las cuales la formación está relacionada con el empleo, la economía, los problemas sociales y laborales de las personas y la igualdad de oportunidades. Este estudio se podría ir ampliando con el análisis de titulaciones de esta rama de conocimiento, para luego hacerla extensible al estudio de grados universitarios de otras ramas. Para terminar, se elaboraría una base de datos con los listados de las competencias generales por Grados y sus respectivas ramas de conocimiento para hacer una comparativa y extraer las competencias generales que se han incluido en

la mayoría de los grados universitarios españoles. Con el listado de la base de datos se pondría otra vez a prueba la utilidad de estas competencias en relación a la empleabilidad de los egresados de cada Grado analizado.

La *segunda limitación* que se encontró hace referencia al *tamaño de la muestra* debido a que los criterios de selección de la muestra son muy taxativos. Por este motivo, al comienzo del estudio de campo se ampliaron los criterios de inclusión de la muestra permitiendo que contestaran el cuestionario los diplomados en Magisterio o Educación Social y licenciados en Pedagogía o Psicopedagogía, así como otras titulaciones de Educación similares (ej. Licenciatura en Ciencias de la Educación). No obstante, el perfil de participante que se propuso continuaba siendo muy restrictivo (españoles que trabajen en España, Reino Unido Alemania o Polonia y con las titulaciones de Grado o similares mencionadas en el perfil). La ampliación de requisitos para participar en el estudio se debió principalmente a la inclusión previa de *grado universitario* como criterio de titulación universitaria de los participantes. Si sólo podían contestar al cuestionario personas con el Grado de Magisterio en Educación Infantil o Primaria, Pedagogía y Educación Social, se acotaba demasiado el perfil de la muestra y las posibilidades de conseguirla (había participantes que obtuvieron sus titulaciones con un plan de estudios anterior al Proceso de Bolonia). Finalmente, de todos los participantes que contestaron, sólo 336 cumplían los criterios de perfil propuestos, teniendo en cuenta la concesión anterior acerca de las titulaciones. De esa muestra de 336 personas, 146 tenían alguna de las titulaciones de Grado antes mencionadas y 190 obtuvieron una licenciatura o diplomatura del área de Educación como titulación de base.

Aunque algunos egresados que han participado en el estudio no se titularon con un grado universitario en Magisterio en Educación Infantil o Primaria, Pedagogía o Educación Social, han podido formarse en competencias durante su permanencia en la carrera universitaria. Además, las competencias generales desarrolladas durante su formación pueden ser las mismas o casi las mismas que las reflejadas en las memorias de verificación de los estudios de Grado actuales. En este sentido, que las competencias generales no estuvieran plasmadas en un documento oficial de los planes de estudio, no significa que no se trabajasen durante los estudios de planes antiguos de diplomatura, licenciatura o carreras universitarias equivalentes.

Por otra parte, se enfatiza que las limitaciones del estudio de campo de esta tesis doctoral versan principalmente sobre el ajustado tamaño muestral. Al tratarse de un estudio contextualizado en cuatro países de la UE, resultó complicado contactar con los participantes o con las instituciones intermediarias. De 400 personas que contestaron el cuestionario se descartaron 64 por no cumplir alguno de los requisitos del perfil o no contestar debidamente a las preguntas. En el AFC de la sección de resultados (punto 8) se realizó una justificación detallada de esta limitación con la muestra. En los análisis de regresión y SEM que dan respuesta a algunas de las hipótesis se hicieron dos grupos (España y Fuera de España). En *Fuera de España* se unieron en un solo grupo a Reino Unido, Alemania y Polonia para tener más de cien participantes en ambas agrupaciones y poder poner a prueba un SEM multigrupo con un número de participantes estadísticamente significativo por cada grupo (Kline, 2005).

Con respecto a esta limitación, se sugiere *realizar futuros estudios con muestras más amplias sobre la temática de esta tesis e incluyendo a*

otros países de la UE, si en el estudio se estima pertinente, para poder contrastar los resultados de este trabajo de investigación. Sería interesante además que las investigaciones con la ampliación de la muestra fueran longitudinales para hacer un seguimiento de los participantes. De esta forma, se podría comprobar en qué medida se utilizan las competencias generales a lo largo del tiempo y cómo repercute en la empleabilidad de estos trabajadores españoles. Sin embargo, habría que pedir los datos de identificación y contacto a los participantes (o las instituciones) para poder hacer el seguimiento debidamente y que no haya mortalidad experimental. Adicionalmente, se podrían realizar entrevistas a una selección representativa de los participantes y a través del análisis del discurso matizar los resultados de la parte cuantitativa del Cuestionario CGEAS.

Por otra parte, sería pertinente realizar dos investigaciones adicionales para *contrastar los resultados* con los de esta tesis doctoral. *Se cambiaría el perfil de los participantes, pero no la temática de estudio.*

El primer estudio trataría sobre los trabajadores españoles (titulados en el área de Educación y otras áreas) que se van a países de habla inglesa, como Irlanda, a causa de la salida de Reino Unido de la UE tras el referéndum de 2016. Puesto que el *Brexit* afecta a uno de los países implicados en esta tesis, se considera interesante indagar acerca de la repercusión que tendrá esta medida para los españoles cuando se haga efectiva. Investigar la empleabilidad y la readaptación de españoles que han vuelto a trasladarse a otro país de destino por motivos laborales, podría ser una forma de estudiar el choque cultural propuesto por Gullahorn y Gullahorn (1963) haciendo una comparativa con los resultados obtenidos en Reino Unido. Se podría realizar este estudio en base a las siguientes hipótesis:

- *La utilización de las competencias generales contribuye a la readaptación de los titulados españoles en Irlanda.*
- *La utilización de las competencias generales propicia la empleabilidad de los egresados españoles en Irlanda.*

No obstante, una de las limitaciones de este estudio comparativo podría ser las dificultades para encontrar participantes, por lo que se obtendría una muestra reducida ya que no todos los españoles que están trabajando en Reino Unido se trasladarían a Irlanda.

La segunda investigación versaría sobre la comparación entre españoles egresados trabajando fuera de España y otros profesionales cualificados de Europa empleados en España, todos ellos con titulaciones universitarias de Educación. Es decir, se podría analizar la empleabilidad y la adaptación sociocultural a través de las competencias generales en ambos grupos de trabajadores fuera de su país de origen. Se podrían seleccionar a profesionales que estuvieran formados para ejercer como profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Estas últimas enseñanzas están asociadas a uno de los empleos más recurrentes para la muestra española de esta tesis: profesor de idiomas. En España, el creciente aumento de la educación bilingüe, tanto en las instituciones públicas como privadas, ha generado una notable demanda de profesores de idiomas nativos, especialmente en las enseñanzas del inglés como segundo idioma. Por este motivo, muchos profesionales cualificados de fuera de España se han empleado en estos puestos de trabajo.

Una de las limitaciones de este último estudio podría ser que las competencias generales con las cuales se han formado los egresados españoles no sean las mismas que han trabajado los egresados de los países

Europeos seleccionados. Por lo que primero se tendría que analizar qué competencias generales son comunes a todos los egresados implicados en el estudio.

Por tanto, a través de la ampliación de la muestra y de los dos estudios comparados propuestos, se podría seguir administrando a otros participantes el Cuestionario CGEAS aplicado en la presente investigación.

Para terminar, se hará mención a otra de las *aportaciones del estudio empírico, la traducción inversa* de la *Self-perceived employability scale* de Rothwell y Arnold (2007) con titulados universitarios españoles que se encuentran trabajando en España, Reino Unido, Alemania y Polonia. Los resultados obtenidos en este estudio respecto a la fiabilidad de la escala y la evaluación del contenido de los ítems, están en la línea de los resultados obtenidos por Rothwell y sus colaboradores para una escala similar que fue traducida al español con estudiantes universitarios españoles (Vargas et al., 2018). En el anterior estudio citado se tradujo la escala al español de Rothwell et al. (2008), que parte de un instrumento elaborado para estudiantes universitarios de Grado en el Reino Unido. La escala traducida en Vargas et al. (2018) se denominó *Spanish Self-perceived Employability Scale* (S-SES). Sin embargo, en este estudio de tesis la muestra la formaban trabajadores españoles, por lo que se optó por traducir al español la escala de Rothwell y Arnold (2007) diseñada para evaluar las percepciones de empleabilidad de profesionales de Reino Unido que trabajaban en Recursos Humanos. En este sentido, la contribución de esta tesis responde a una de las investigaciones propuestas por Vargas et al. (2018). Asimismo, esta traducción ha sido comparada en diferentes contextos con los trabajadores españoles, incluyendo el originario del cuestionario (Reino Unido).

11. Final conclusions

Based on the discussion of the results obtained, the previous section presented the most significant practical contributions of this work, together with its limitations and possible future lines of research. This section will close the chapter with conclusions about the contribution of this doctoral thesis in the field of Education through general competences, employability and socio-cultural adaptation.

Spanish graduate programmes help students develop a wide range of general and specific competences. But while specific competences can be immediately associated with the profession(s) related to the degree, general competences exceed the characteristics of the profession, and thus can be applied in different professional contexts. Furthermore, prior to having completed graduate studies, students can work in a job which, although not in line with their academic training, will help them put into practice all or several of the general competences included in the curriculum of their particular degree. It is precisely for this reason that general competences are the focal point of this doctoral thesis study. University students can develop these competences in different jobs, using them in situations or tasks that are required in a wide variety of work settings. Therefore, they are competences that improve the efficiency of workers in their respective jobs, regardless of whether the profession they are working in is related to their studies or not.

A further point is that general competences are interconnected with each other, as they are complementary to other general competences when

completing a task in certain work contexts. For example, a team of teachers and pedagogues have to design a training course together, introducing innovative aspects to previous editions of the course. This team could be made up of professionals from other countries with whom a language other than one's native language is needed for communication. Consequently, this work situation requires that three general competences are put into practice in an interconnected way: *Teamwork*, *Creativity* and *Communication in a foreign language*.

Each one of these three general competences is different, but they are similar in terms of their transversal and multifunctional characteristics. These particular characteristics contribute to the fact that if a person uses them in different jobs, the more competent he or she will become and the more employable he or she will be perceived, since general competences complement the specific ones and define the set of basic competences professionals need in any job. Spanish graduates are confronted with a constantly changing world due to economic globalisation, and hence general competences will be crucial for maintaining their employability in the different labour contexts in which they will participate.

Also, the degree of interrelation between Spanish workers and their job depends on the use of a series of general competences that are valued by these professionals as being necessary and effective for their employability in different work settings. Moreover, their high self-perceptions of employability outside Spain offset the difficulties of social and cultural adaptation, and vice versa. Therefore, in order for Spanish universities to be able to train their students in competences, it is essential to carry out research along similar lines to that of this thesis. Research in this direction could broaden our knowledge of how transversal general

competences may be the answer to the standards required by new forms of work organisation created by companies in certain work settings. The transversality of these general competences means that they can be included horizontally in the curricula and so universities can guarantee their development.

In order to establish a greater connection between university education and employment, university education programmes should be designed on the basis of the general competences needed in the new EU context and the EHEA convergence process. In this way, Spanish workers would be better equipped to deal with social, labour and economic transformations. This university education would go beyond simply providing knowledge. It would be about learning, understanding and knowing how to put general competences into practice in an appropriate way in different work situations. Indeed, competences are applied knowledge and not an accumulation of knowledge. And thus a higher education programme design based on competences implies a revision of the very concepts of education and training within the university system.

Taking into account the above reasoning, a proposal for university training in general competences is formulated based on the results of the field work of this doctoral thesis, which makes it possible to implement this approach.

Following the results of the empirical study, the thirteen general competences common to the curricula of the degrees of Social Education, Pedagogy and Teaching in Infant and Primary Education should be kept in mind. As it has been shown that all these competences are commonly used outside Spain and that they increase the perception of employability in different work settings and reduce the difficulties of socio-cultural

adaptation when working abroad. Although it has been found that in Spain the only competences that actually increase employability are those related to information management, creativity and teamwork (factor 1 of the thirteen competences studied), it has also been found that there are no notable differences among the countries studied with respect to these thirteen competences. This shows that it is also possible in Spain to use the rest of the competences to look for and maintain a job, even though they do not contribute to the same extent to improving employability. And if these thirteen competences were to be included in the curricula of the degrees analysed, the possibilities of finding a job inside and outside Spain would be increased.

Next, the importance of the use of each of the thirteen competences that have been studied is defined and justified on the basis of the results obtained in the empirical study.

In the first place, a list of five general competences has been drawn up, with which the Spanish graduates of the entire sample perceived themselves to be more employable when they used them in their respective jobs (see results in Table 30):

- *Analysing and synthesising*
- *Communication in a foreign language*
- *Teamwork*
- *Research competence*
- *Problem solving.*

Without a shadow of a doubt *Communication in a foreign language* plays the key role in this group of competences, since for individuals going abroad to work it is a prerequisite to getting a job. Depending on

the country of destination, the official language will vary, and so to obtain a job according to their qualifications, graduates must be fluent in that language. For example, this research has shown that Spanish graduates who worked in the United Kingdom (UK) and spoke English as a second language were perceived to be more employable and to have fewer difficulties when it came to socio-cultural adaptation to that country. It should also be pointed out that bilingual education in English and Spanish is increasingly being promoted in Spain in compulsory education schools. Teachers and other education professionals are therefore required to have a medium-high or high level of English to work in these schools (B2 level or higher according to the [Common European Framework of Reference for Languages] CEFR).

On the other hand, in order to be employed in more technical jobs, such as engineering or IT jobs, it is essential to be capable of understanding instructions or platform software created in other languages. Furthermore, the close relationship that these professionals must have with international companies means it is crucial for them to be fluent in English and other languages. Another good example would be that of the degrees in Chemistry or Medicine, since they are linked to the scientific dissemination of research, which is normally disseminated in English, given that it is the language par excellence of the scientific community.

With regard to *Problem solving*, this general competence is oriented towards inquiry learning, which helps university students learn how to solve real problems in different work situations. An interconnection of this competence with the *Research competence* is found. This relationship between these two general competences provides graduates with greater

opportunities to develop higher-order thinking or critical thinking (*Being critical and self-critical* competence) and helps them overcome the obstacles they may have to face in the destination country.

One of the most common barriers for immigrants is the bureaucratic one, where they have to use *Problem solving* as well as *Research* competences, which help them learn know how to proceed in order to work and adapt to the employment and migration regulations of the country.

On several occasions, the Spanish graduates studied had to work in teams to solve different problems, especially at their jobs. Therefore, *Teamwork* is added to the two previous competences. Nowadays, most companies organise work across teams and projects that have to be managed collectively. Teamwork is the predominant form of work organisation, each team being considered as a unit (for example, a certain department). This way of working can offer companies greater benefits than through the performance of a single worker. Thus, solving problems is undertaken in conjunction with other co-workers in order to reach a consensus or agree on the most appropriate solution. Communication among all those involved is crucial in the process of finding a solution. For this reason, communicating in one's own language or in another language (in the case of Spanish graduates working abroad) is a fundamental pillar that is added to these processes. The mobilisation of own resources, of the team and external resources, in addition to the general competences already mentioned, allow employees to adapt to the work setting and to achieve a certain goal together with their co-workers.

Being capable of *Analysing and synthesising* information was considered by the participants of the present study as one of the five

competences that has a positive effect on the self-perception of employability. This may be due to the fact that most workers participating in the study are employed in a job that is related to the field of Education, which allows them to put into practice this particular competence which is more typical of teaching tasks than, for example, of jobs related to the hospitality industry. The attention that education professionals have to pay to the problems they face, derived from their work with students, involves analysing these situations in order to implement the best solution. Additionally, being capable of analysing and synthesising texts from teaching materials used in class is a key competence for extracting the essence of the most important part of each lesson they must teach. This last competence is more specific to the academic sector, and thus it can be more easily related to the functions performed by this type of professionals.

The benefits of practising and perfecting general competences in a real working environment (outside or within Spain) leads to a clearer understanding of the roles, expectations and results of the work performed. All of this suggests that exposing university students to problems related to their future work reality has considerable potential for developing general competences, which can eventually positively impact their employability and socio-cultural adaptation in countries other than their own.

Secondly, special emphasis should be placed on the training of the following competences:

- *Communication in a foreign language*
- *Teamwork*
- *Research competence.*

Because the above listed competences proved particularly useful for all the Spanish graduates participating in the study that had been employed outside Spain previously, regardless of the context in which they are currently working (see ANOVA results 2, Figures 50, 51 and 52), these three competences also form part of the first list presented before. This is coherent since they are the ones with which Spanish graduates perceive themselves to be more employable and they are also the competences they utilized the most when working abroad.

As was already discussed earlier regarding the first list of five general competences, these three general competencies also have a fairly strong nexus and are complemented by others for certain tasks to be fulfilled and for different situations to be tackled in the workplace. The present thesis shows that Spanish graduates who were employed abroad valued these three competences as the ones that should be developed the most so that employability outside Spain can be boosted. The rationale behind this selection is that research to solve problems in new contexts (*Research competence*), collaborating with other people to solve them (*Teamwork*) and *Communicating in a foreign language* to carry out these whole processes are of particular relevance to workers employed outside their environment, in this case Spain.

Specifically, if we consider education professionals working abroad, communicating in a foreign language is a basic tool for them to be able to work as teachers. A command of the official language of the destination country boosts the employability of Spanish graduates in Education and, moreover, it is a compulsory competence for presenting material in classes clearly and with specific vocabulary in this area. The correct transmission of knowledge through a foreign language involves also

understanding how to use it in its cultural dimension. In other words, Spanish graduates not only have to master the language at a technical level, but must also adapt it to the socio-cultural reality in which they are teaching. The field study corroborated that a good level of written and oral communication provides a better interaction with native speakers, which in turn contributes to overcoming the barriers of socio-cultural adaptation. Additionally, intercultural communication requires awareness of the values and standards of the host country, since the metalinguistic awareness of this second language will enable us to relate to others in an appropriate way on a social and work level. For example, there are expressions or gestures that are appropriate in Spain but not in the UK, and thus in order to fully learn a language we should also take into account its linguistic code.

Outside Spain, specifically in Germany and Poland, it is even more necessary to be able to speak German or Polish to be more employable and better equipped to adapt to these countries. This may be due to the fact that, in Spanish classrooms, English is the first most widely taught foreign language, and therefore, even though Spanish graduates do experience communication difficulties in the UK, the English linguistic code is more familiar to them than the German or Polish one. The results in Section 8.4 also support this idea, showing that *Communication in a foreign language* together with *Appreciating foreign diversity and multiculturalism* are competences that help Spanish graduates have a better understanding of foreign cultural and social environments. In this study, the length of stay and the high self-perception of employability of Spanish workers were essential to overcome the barriers of socio-cultural adaptation, especially in Germany and Poland. That is, the longer Spanish

graduates work in a foreign country, the more opportunities they have to put into practice the two above-mentioned competences, and as a result, the more employable they are and the fewer adaptation difficulties they encounter. Consequently, a language should be learnt along with its culture, because failing to do so makes an immigrant not only less employable but also less adaptable to the socio-cultural environment.

Third, the following competences contributed to the current employability of Spanish graduates who studied partially abroad or spent all of their studies abroad (see the ANOVA 4 results, Figures 54, 55, 56, 57, 58, and 59):

- *Analysing and synthesising*
- *Information management competence*
- *Appreciating foreign diversity and multiculturality*
- *Research competence*
- *Creativity: Generating new ideas*
- *Problem solving.*

Spanish graduates often use the *Appreciating foreign diversity and multiculturality* competence at a work placement abroad, yet many of them developed this competence when studying at non-Spanish universities. By doing a university course abroad, or even partially abroad, graduates were provided with the opportunity to interact with other students in the same situation as themselves. For example, many Spanish students on Erasmus or other international programmes share training and leisure activities, as well as housing, with students from other countries. Indeed, coexistence gives people a broader cultural understanding, since through these types of relationships they can learn

about how people from other countries think and behave. Intercultural interactions during a study period abroad have proven to be useful for the Spanish graduates participating in this research, as they could transfer all the cultural knowledge learnt during their stay abroad to their current job.

If Spanish graduates know how to interact culturally outside their country, then they will be capable of dealing with work and social situations in which they meet people from other countries. However, they should also take into account their own cultural background, including their linguistic code (as mentioned above), as this can be an obstacle when managing such interactions. Knowledge of one's own culture together with an interest in and respect for other cultures within the framework of university exchange programmes will lead to the development of the *Appreciating foreign diversity and multiculturalism* competence. Thus, the promotion and expansion of grants for studying abroad could contribute significantly to the development of general competences and, in particular, of the six specific competences for university students in Education. Furthermore, this would make it easier for graduates to work in international working environments.

It should be pointed out that the *Creativity* and *Information management* competences complement the *Problem solving* competence, just as the *Research competence* is also part of the process of solving dilemmas. But in this case, managing information and presenting it together with one's own ideas were competences which Spanish graduates developed during their studies abroad when undertaking their university tasks, and which they have been able to apply in their current jobs. These two competences are also more employed in the academic sector than the professional one, and thus Spanish graduates could

develop them during their study periods abroad. However, this does not imply that they cannot be used professionally, on the contrary, general competences are transversal competences and this means that they can be used in different fields.

In the case of a Spanish graduate who works as a social educator in Germany (*Sozialpädagogen*), he or she can select and manage information on the subject of family mediation from different documentary sources (*Information management* and *Analysing and synthesising* competences) and provide a unique and tailored solution (*Creativity*) for the problem of the family he/she works with (*Problem solving*).

Another example is that of a Spanish graduate in Education, who is also working in Germany, but works as a shop assistant in a clothing store. The store manager instructs him/her to put up a window display with the new clothing collection that has just arrived. This worker, however, has no knowledge of commerce and marketing. Consequently, he/she will have to find out how to set up a shop window (*Research competence*) by looking up the company's protocol, asking his/her colleagues with more experience or obtaining information on his/her own. On the basis of the advice received, the worker will elicit the information which is more useful for him/her to set up the window display (*Analysing and synthesising* competence). Nevertheless, he/she can search for additional and updated information on the Internet (*Information management*) in order to find out how to match clothes' colours and shapes in an eye-catching way (*Creativity*). In this way, by combining several general competences, developed during his/her stay, the Spanish

graduate can come up with a final result which satisfies the company in which he/she works (*Problem solving*).

By describing these two examples of Spanish graduates who participated in the study, it has been illustrated how general competences learnt in university can be transferred to jobs and can be complemented with each other to carry out different functions specific to each job.

Fourth, Spanish graduates who work in a job which is in accordance with their training (i.e. in the Education sector) pointed out that the competences they applied most in their jobs were (see ANOVA 1 results, Figures 48 and 49):

- *Information management, and*
- *Problem solving.*

Problem solving is a competence that graduates will turn to in different work settings, and which education professionals consider important to apply in their everyday work. In all jobs, unexpected events occur or problems must be solved and, for this reason, participants considered that the use of this competence was essential. Therefore, this competence appears in three of the four previous lists. Similarly, it should be noted that the *Information management* competence, as well as often being used in the school environment, can determine the way in which individuals manage information regarding cultural, ethical, financial, normative and social matters that surround them and which are part of their working environment. The use of this competence, appropriately adapted to the country of destination, can considerably boost the professional and personal careers of Spanish graduates. Thus, it is

recommended that these two general competences are included in all or most subjects of the curricula of degrees in Education.

Lastly, a list of five general competences of the thirteen studied has been drawn up. These five competences were hardly used in jobs carried out by the Spanish graduates surveyed, and thus they only had an impact on employability when grouped in their respective factorial dimensions (see Table 29):

- *Communication in one's own language.*
- *Being critical and self-critical.*
- *ICT competence*
- *Working autonomously*
- *Ethical commitment.*

Nonetheless, this finding does not indicate that these five competences are not beneficial for Spanish graduates, but rather that they contributed to a lesser extent than others to boosting the employability of the participants. Moreover, this study demonstrates that the use of the thirteen general competences improves employability and reduces the difficulties in socio-cultural adaptation (see empirical results of objective 1 and Section 8.4, Results). Furthermore, in order to perform certain tasks at work it is sometimes necessary to use more than one general competence, and thus it can be stated that competences do not act alone in work settings. However, throughout this conclusions section, the results that have been underlined are those regarding the *importance of training* in these competences, these results having been obtained in the field study.

As far as *Working autonomously* is concerned, this competence refers to self-taught learning which might be necessary to complete certain tasks at work. It is generally assumed that this competence is not so important for companies because it is *Teamwork* that is the most crucial for them, since they seek to build professional teams where each person is specialised in certain tasks and is a key player for the whole team to succeed. In this way companies ensure that each task will be undertaken properly. But producing graduates that know how to accomplish tasks at work without any help should also be a priority for university education. Due to job instability in Spain, graduates often change jobs, which means they may be required to carry out certain work duties autonomously. Additionally, if graduates work abroad, the way in which they will have to perform certain tasks may change and, consequently, they may need to update their knowledge in order to know how to work in accordance with the country's regulations. Therefore, autonomous work enhances workers' professional growth and improves their employability, as they become more versatile than the other workers, and as a consequence they can fill other colleagues' positions more easily and have the possibility of being hired by other companies.

As for *Being critical and self-critical*, it is a key competence for projects carried out by working groups. Constructive criticism in order to improve individual or group work is essential for a company's good performance. Using this competence may lead to generating work dynamics that will help advance all members of the team and help them adapt to different work settings. However, this competence may not have been the one most widely used by participants, as some workers can see improvement suggestions as a threat to their work.

Regarding *Ethical commitment*, there was a large disparity in responses between the group from Spain and those working abroad. Nonetheless, there was great consensus among Spanish graduates that, despite not fully agreeing or partially agreeing with the company's policy or country's regulations, they had made an effort to adopt the new country's code of ethics in order to adapt socially and culturally. Because of culture shock, many Spanish graduates did not approve of certain norms and, thus, this competence was not one of the most widely used and was only put into practice in work situations where it was strictly necessary. Respecting the values of the destination country, as well as understanding them, will make Spanish graduates become aware of the social and cultural barriers they should not cross. The use of this competence increases the employability of graduates and enables them to overcome obstacles when adapting to new environments. Therefore, it is a competence that complements that of *Appreciating foreign diversity and multiculturalism*. In addition, promoting this competence in higher education will help students to apply it during their study stays or in their future jobs abroad.

With respect to the *ICT competence*, on the one hand, it is surprising that it has not been one of the most used by Spanish graduates, since currently it is an essential competence for most professions. This may be due to the fact that the weight given to other competences, such as communicating in a second language or problem solving, may have reduced the importance given to the usage of ICT among Spanish workers. On the other hand, it should also be taken into account that the questionnaire items referring to the *ICT competence* asked graduates about tasks that require a low level of specialisation in ICT. Therefore,

participants did not regard this competence as one that had to be used at the workplace in order to stand out or be more employable.

With regards to the decrease in the usage of the *Communicating in one's own language* competence, it is assumed that it is because speaking a second language provides graduates with more opportunities for getting a job and keeping it, especially abroad. For this reason, this competence obtained a much lower score than the others. However, many participants of the survey work as Spanish teachers and, thus, it is important that they can carry out their educational work knowing how to communicate their knowledge of the Spanish language in a clear and concise manner.

Finally, if we analyse the curriculum verification reports, each of the thirteen general competences should be more clearly linked to a teaching methodology and the activities proposed to develop it. Undoubtedly, this research has demonstrated the utility of these thirteen competences for graduates in Education in particular. By introducing improvements in the curricula of Education degrees, both teachers and students would have a clearer idea of how to work on a general competence during the teaching-learning process.

In drawing up university education plans, more importance should be given to the improvement of the curricula and this planning should be based on studies or research projects which are in line with this doctoral thesis. In this way, time as well as financial and human resources can be devoted year after year to making improvements and increasing the quality of competence training. Including competences in the curricula contributes to boosting the international mobility of university students and helps promote their employability beyond the classroom and the local environment. To achieve this goal, the curricula should follow a

pedagogical approach which pursues a clear methodological change. This change would make the curricula of Spanish universities come closer to the objectives set in the convergence process that began with the Bologna declaration.

The intended change will necessarily involve putting aside the excess of theory in university education and instead connecting university education with the practice of the actual world of work. This way, a more dynamic, flexible type of training will be created, which is more adapted to the globalised economy. This would also signify a transformation in the hegemonic structure of universities which, in many cases, would lead to a change in teaching methods as well as a commitment to a type of teaching that is more linked with the reality of the future professions each university graduate will go into.

Hence, general competences will become key elements for higher education planning and also for understanding employability in future national and international contexts. Accordingly, specialised research will be necessary in order to determine what the most appropriate competences are for each labour market, since the labour transition and employability of Spanish graduates will depend on it.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Revista ESS*, 15(1), 25-44.
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales [Measuring generic competences in college students. Psychometric properties of the Generic Competences Questionnaire]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. doi:10.15366/reice2017.15.2.007
- Aguirre Raya, D. A. (2006). *Competencias comunicativas del profesional de enfermería* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, Facultad de Comunicación, Cuba.
- Al Fagoush, F. (2013). Estrategias y actitudes de aculturación en los adolescentes inmigrantes y autóctonos: una comparación entre Italia y España. En L. Rodríguez García & A. R. Roldán Tapia (Eds.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 97-124). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Albert Guardiola, M. C. (2004, noviembre). *Las escalas como técnica para la medición del proceso de aculturación o competencia intercultural*. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España, Girona (España).

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2(5), 23-27.
- Alibaygi, A. H., Barani, S., Karamidehkordi, E., & Pouya, M. (2013). Employability Determinants of Senior Agricultural Students in Iran. *Journal of Agricultural Science & Technology*, 15(4), 673-683. Recuperado de URL: <http://journals.modares.ac.ir/article-23-3643-en.html>
- Allen, J., & van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Allen, J., & van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Alles, M. A. (2002). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Alós, R., Beneyto, P. J., & Jódar, P. (2017). Reforma laboral y desregulación del mercado de trabajo. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 4, 73-86. doi:10.5565/rev/aiet.55
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas* (Tesis doctoral). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2004). *Libro blanco para el título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

-
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2009). *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arias, I. M. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en Android* (Tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L., & García Sanz, M. P. (2009). *Experiencias de movilidad en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Arrindell, W. A., & van der Ende. J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178. doi:10.1177%2F014662168500900205
- Arrogante, O, Pérez García, A. M. & Aparicio, E. G. (2016). A propósito de los modelos de ecuaciones estructurales y la evaluación de los índices de ajuste. *Enfermería Intensiva*, 27(2), 85-86. doi:10.1016/j.enfi.2016.03.004
- Arroyo, E. (2016). Cómo atraer talento extranjero. *Escritura pública*, 99, 70-73. Recuperado de http://www.notariado.org/liferay/c/document_library/get_file?folderId=12092&name=DLFE-161574.pdf

- Arroyo, M. (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón. Revista de pedagogía*, 257, 203-216.
- Ato, M., & Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, 27(2), 550-561. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051031>
- Attali, J. (coord.), Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J., Monod, J., Lazdunski, M., Pellat, R., Leclerc, M.E., & Touraine, A. (1998). *Pour un modele européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la Commission. París: Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Recuperado de <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- Aydemir, A., & Skuterud, M. (2005). Explaining the Deteriorating Entry Earnings of Canada's Immigration Cohorts: 1996-2000. *Canadian Journal of Economics*, 38(2), 641-672. doi:10.1111/j.0008-4085.2005.00297.x
- Ayuga Téllez, E., González García, C., & Grande Ortiz, M. A. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria*, 3(3), 3-14. doi:10.4067/S0718-50062010000300002
- Baka, A., Figgou, L., & Triga, V. (2012). 'Neither agree, nor disagree': a critical analysis of the middle answer category in Voting Advice Applications. *International Journal of Electronic Governance*, 5(3/4), 244-263. doi:10.1504/IJEG.2012.051306
- Bakker, W. (2005). *Emigration and well being: the role of personality and cultural identity in acculturation*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Banyuls, J., & Recio, A. (2017). Labour segmentation and precariousness in Spain: theories and evidence. En D. Grimshaw, C. Fagan, G. Hebson &

- I. Tavora (Eds.), *Making work more equal: A new labour segmentation approach* (pp. 129-149). Manchester: Manchester University Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Barraycoa, J., & Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, *111*, 65-69. doi:10.15178/va.2010.111.65-69
- Bartolini, L., Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2017). Drivers of highly skilled mobility from Southern Europe: escaping the crisis and emancipating one self. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *43*(4), 652-673. doi:10.1080/1369183X.2016.1249048
- Bauer, T. K., & Sinning, M. G. (2011). The savings behavior of temporary and permanent migrants in Germany. *Journal of Population Economics*, *24*(2), 421-449. doi:10.1007/s00148-010-0306-z
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B., Corral Verdugo, V., & Castañeda Figueiras, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Interamerican Journal of Psychology*, *40*(1), 85-93.
- Beavis, A., Curtis, D., & Curtis, N. (2005). *What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work*. Sydney: The Smith Family.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis* (2.^a ed.). Nueva York: Columbia University Press.
- Bellier, J. P. (1997, 5 de noviembre). Ouvrir la voie a une labellisation des competences. *Le Monde*.

- Belluigi, D. Z., & Cundill, G. (2017). Establishing enabling conditions to develop critical thinking skills: A case of innovative curriculum design in environmental science. *Environmental Education Research*, 23(7), 950-971. doi:10.1080/13504622.2015.1072802
- Benavides, O. (2002). *Competencias y Competitividad. Diseño para Organizaciones Latinoamericanas*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González Ferreras, J., Marty, M., Slufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999) Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. doi:10.1023/A:1003451727126
- Benson-Rea, M., & Rawlinson, S. (2003). Highly Skilled and Business Migrants: Information Processes and Settlement Outcomes. *International Migration*, 41(2), 59-79. doi:10.1111/1468-2435.00235
- Bentler, P. M., & Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197. doi:10.1207/S15327906Mb340203
- Berghenhenegouwen, G. J., ten Horn, H. F. K., & Mooijman, E. A. M. (1997). Competence development - a challenge for human resource professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Industrial and Commercial Training*, 29(2), 55-62. doi:10.1108/00197859710165038
- Bermúdez, R. E. (2010). Migración calificada e integración en las sociedades de destino: Skilled migration and integration in host societies. *Sociedad y Economía*, 19, 135-150. Recuperado de

http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4102/6311

- Bernardi, F., Garrido, L., & Miyar, M. (2010). The recent fast upsurge of immigrants in Spain and their employment patterns and occupational attainment. *International Migration*, 49(1), 148-187. doi:10.1111/j.1468-2435.2010.00610.x
- Berntson, E., Näswall, K., & Sverke, M. (2008). Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(4), 413-425. doi:10.1080/13594320801969699
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Humancapital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223-244. doi:10.1177/0143831x06063098
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. En H.C. Triandis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (pp. 211-279). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30(s1), 69-85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W. (2005a). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry, J. W. (2005b). Acculturation. En W. Friedlmeier, P. Chakkarath & B. Schwarz (Eds.), *Culture and Human Development* (pp. 291-302). Nueva York: Psychology Press.

- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. En P.T.P. Wong & L.C.J. Wong (Eds.), *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress & Coping* (pp. 287-298). Nueva York: Spring Science and Business Media, Inc.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21(3) 491-511. doi: 10.2307/2546607
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*. 41(1), 22-26. doi:10.1002/j.2161-0045.1992.tb00352.x
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. J., & Knight, P. (2001). Transforming work experience in higher education. *British Education*, 27(3), 269-285. doi:10.1080/01411920120048304.
- Blanch Plana, A., Afluja Fabregat, A., & Biscarri Gassio, J. (2002). Síndrome de quemarse en el Trabajo (Burnout) y Estrategias de Afrontamiento: Un Modelo de Relaciones Estructurales. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 18(1), 57-74. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/795c7a7a5ec6b460ec00c5841019b9e9>
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., & Shah, T. (2002). *Access to what: Analysis of factors determining graduate employability* (Informe para HEFCE-Higher Education Funding Councils for England). Londres:

-
- Centre for Higher Education Research and Information (CHERI)-Open University. Recuperado de https://dera.ioe.ac.uk/5366/1/rd14_02a.pdf
- Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., & Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.731
- Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. En R. Cudeck, S. du Toi & D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Models: Present and Future. A Festschrift in Honor of Karl Jöreskog* (pp. 139-168). Chicago, IL: Scientific Software International.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>.
- Bridges, D. (1993) Transferable skills: A philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43-51. doi:10.1080/03075079312331382448
- Bridgstock, R. (2009) The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. doi:10.1080/07294360802444347
- Brislin, R. W., Landis, D., & Brandt, M. E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. En D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.1-35). Nueva York: Pergamon.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. I: Theoretical Models of Human Development, pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139-145. doi:10.1037/0021-9010.73.2.139
- Brooks, R. (2006). Young graduates and lifelong learning: The impact of institutional stratification. *Sociology*, 40(6), 1019-1037. doi:10.1177%2F0038038506069842
- Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254.
- Brown, L., & Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university: An ethnographic study. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 232-249. doi:10.1177%2F1475240908091306
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258. doi:10.1177%2F0049124192021002005
- Büchel, F., & Frick, J. R. (2005). Immigrants' economic performance across Europe—does immigration policy matter? *Population Research and Policy Review*, 24(2), 175-212. doi:10.1007/s11113-004-1370-4

- Bundy, A. (2003). El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 73, 109-120. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11878128.pdf>
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burchell, H., & Westmoreland, S. (1999). Relationship between competence-based education and student reflection on practice: a UK case study of initial teacher training. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 156-166. doi:10.1111/1468-2419.00074
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. *Intercultural Competence*, 1, 53-70.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., & Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico a la identidad étnica y la aculturación. En M. Bartolomé et al. (Eds.), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 21-125). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, 457-469. doi:10.1007/s10734-012-9556-x
- Calderón, M. J., & Gotor, V. (2013). La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado. *Revista de Educación Social (RES)*, 17, 1-5. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/proeseu_res_17.pdf
- Camps Torres, J., Torres Carballo, F., & Rodríguez Mora, H. (2011). Medición de la empleabilidad entre los trabajadores del sector de servicios y análisis de su relación con el desempeño individual.

- European Journal of Management and Business Economics*, 20(3), 25-37.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cárcamo Ulloa, L., & Muñoz Villegas, O. (2009). Competencias comunicativas y actitud hacia el teletrabajo de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Latina de Comunicación Social (RLCS)*, 64, 802-809. doi:10.4185/RLCS-64-2009-862-802-809
- Caride Gómez, J. A. (2008). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior [The degree in Social Education in the creation of the European Higher Education Area, EHEA]. *Educación XXI*, 11, 103-131. doi:10.5944/educxx1.11.0.311
- Carmona, C. (2010). *Aulas Multiculturales: Proyectos de Integración*. Valencia: Reproexpres Ediciones.
- Carmona, C., & Picazo, C. (2010). *Estrategias de Aculturación: Claves para la Adaptación*. Valencia: Reproexpres Ediciones.
- Carmona, C., Marhuenda Fluixá, F., Hernaiz-Agreda, N., & Navas Saurin, A. A. (2018). Educated for migration? Blind spots around labor market conditions, competence building, and international mobility. *European Educational Research Journal*, 17(6), 809-824. doi:10.1177/1474904118760338
- Casas Moreno, Y. (2017). *Validación de la teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera en el contexto colombiano* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

-
- Castillo, M. (2013). La construcción de una competencia comunicativa en el aula como medio para la comprensión de las matemáticas. *Ride*, 10, 2-11.
- Castro Solano, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el Inventario de Adaptación Cultural [Evaluation of leader's cultural competences with the cultural adaptation inventory]. *Anales de Psicología de la Universidad de Murcia*, 27(2), 507-517. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123151/115801>
- Castro Solano, A. (2012). La evaluación de las competencias culturales: Validación del inventario ICC [Assessment of cultural competence: Validation of the inventory ICC]. *Interdisciplinaria-Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 29(1), 109-132. doi:10.16888/interd.2012.29.1.7
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). (2019a). *Skills panorama. Inspiring choices on skills and Jobs in Europe* [Base de datos]. Recuperado de <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/sectors/education>
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). (2019b). *Matching skills. Inspiring policies for anticipating and matching skill needs* [Página web]. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/tools/matching-skills>
- Celenk, O., & van de Vijver, F. J. (2011). Assessment of acculturation: Issues and overview of measures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1), 1-21. Recuperado de <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol8/iss1/10>
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation

- models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296-325. doi:10.1177%2F1094428107300343
- Cheung, R., Jin, Q., & Cheung, C. K. (2018). Perceived Employability of Nonlocal Chinese University Students in Hong Kong: The Impact of Acculturative and Vocational Variables. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 137-153. doi:10.1177%2F1069072716680045
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A Model of Destination-Language Acquisition: Application to Male Immigrants to Canada. *Demography*, 38(3), 391-409. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3088354>
- Choudhury, B., & Gouldsborough, I. (2012). The use of electronic media to develop transferable skills in science students studying anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 5(3), 125-131. doi:10.1002/ase.1259
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. doi:10.1080/03075079.2017.1294152
- Clemente, J. S., & Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Clokie, T. L., & Fourie, E. (2016). Graduate Employability and Communication Competence: Are Undergraduates Taught Relevant Skills? *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 442-463. doi:10.1177/2329490616657635
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.^a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3.^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

-
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Coleman, J. (2011). Study/Work abroad and employability. Shaping the future. *UCML*, 1-8.
- Comisión Europea. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Comunicación de la Comisión Europea COM(2003) 58 final. Bruselas, 5 de febrero de 2003. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11067&from=ES>
- Comisión Europea. (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme* (Working Group B "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning: A European reference framework. November 2004). Recuperado de https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basicframe.pdf
- Comisión Europea. (2009). *EU cooperation in education and training (ET 2020)*. Basado en las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). 2009/C 119/02. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la Comisión Europea COM(2012) 669 final. Estrasburgo, 20 de noviembre de 2012. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF

Comisión Europea. (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. COM(2016) 381 final*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

Comisión Europea. (2017a). *Employment and Social Developments in Europe. Annual Review 2017*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=9150&langId=en>

Comisión Europea. (2017b). *Joint Employment Report 2017 accompanying the Communication from the Commission on Annual Growth Survey 2017*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?advSearchKey=joint+employment+report&mode=advancedSubmit&catId=22&policyArea=0&policyAreaSub=0&country=0&year=0>

Comisión Europea. (2018a). *Monitor de la Educación y la Formación de 2018. España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/2019/monitor_de_la_educacion_y_la_formacion_de_2018.pdf

Comisión Europea. (2018b). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo* (Informe de Eurydice). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2018c). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=O
J:C:2018:189:TOC

Comisión Europea. (2019a). *National Education Systems* [ficheros PDF]. Red Eurydice, Comisión Europea. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

Comisión Europea. (2019b). *Employment and social developments in Europe. Quarterly Review. March 2019*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&furtherNews=yes&newsId=9330>

Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro: Aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir y aprender a ser* (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI presidida por Jacques Delors). París: Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y Ed. Santillana.

Comunicado de Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre de 2003.

Comunidad Europea. (2007). *Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>

Convención de Salamanca. (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior*. Salamanca, 29 y 30 de marzo de 2001.

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas. *Revista de Educación, 341*, 301-336.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. Recuperado de <https://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Creed, P.A., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence, 30*(3), 377-392. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.003.
- Cuellar, I., Arnold, B., & Maldonado, R. (1995). Acculturation rating scale for Mexican Americans-II: A revision of the original ARSMA scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17*(3), 275-304. doi:10.1177%2F07399863950173001
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis, 1*, 186-199. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884/2750>
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training, 49*(4), 277-289. doi:10.1108/00400910710754435
- Daniels, J., D'andrea, M., & Gaughen, K. J. (1998). Testing the validity and reliability of the Perceived Employability Scale (PES) among a culturally diverse population. *Journal of Employment Counseling, 35*(3), 114-123. doi:10.1002/j.2161-1920.1998.tb00993.x
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point

scales. *International Journal of Market Research*, 50(1), 61-104.
doi:10.1177%2F147078530805000106

de la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi:10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4

de Heijke, H., Meng, C., & Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competences in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10, 215-229. doi:10.1016/S0927-5371(03)00013-7

de Vos, A., de Hauw, S., & van der Heijden, B. I. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 438-447. doi:10.1016/j.jvb.2011.05.010

Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society* (Main Report). Londres: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>

Declaración de Bolonia. *El espacio europeo de la enseñanza superior* [en línea]. Bolonia, 19 de Junio de 1999 (ref. 01 de abril de 2010). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Lovaina. (2009). El proceso de Bolonia 2020. En *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década* (pp. 28-29). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior de Lovaina La Nueva.

Declaración de Praga. (2001). *Hacia el área de la educación superior europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga.

Declaración de Sorbona. (1998) *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*. Sorbona, 25 de mayo de 1998.

de Cuyper, N., & de Witte, H. (2011). The management paradox: Self-rated employability and organizational commitment and performance. *Personnel Review*, 40(2), 152-172. doi:10.1108/00483481111106057

de Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Demaria, M. C., Hodgson, Y., & Czech, D. P. (2018). Perceptions of Transferable Skills among Biomedical Science Students in the Final-Year of Their Degree: What are the Implications for Graduate Employability? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(7), 11-24. Recuperado de <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/view/12651/11841>

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Di Pietro, G. (2015). Do study abroad programs enhance the employability of graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 223-243. doi:10.1162/EDFP_a_00159

Díaz Gracia, L. (2011). *La justicia organizacional, el estrés de rol y la agresión laboral: El papel protector de la ideología de rol de género, la competencia emocional y las experiencias de recuperación. Estudio en una muestra del sector Servicios* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

-
- Dietrich, H., & Möller, J. (2016). Youth unemployment in Europe—business cycle and institutional effects. *International Economics and Economic Policy*, 13(1), 5-25. doi:10.1007/s10368-015-0331-1
- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 119-143. doi:10.1080/10705519509540000
- Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 255, 30 de septiembre de 2005, pp. 22–142.
- Dolado, J. J., Jansen, M., Felgueroso, F., Fuentes Hutfilter, A., & Wölfl, A. (2013). Youth Labour Market Performance in Spain and its Determinants: A Micro-Level Perspective (Documento de Trabajo n.º 1039). OECD Economics Department, OECD Publishing, París.
- D'Sa, N., Scales, P. C., & Gebru, E. T. (2018). Developmental Approach to Work Readiness for Youth: Focus on Transferable Skills. En S. Verma & A. C. Petersen (Eds.), *Developmental Science and Sustainable Development Goals for Children and Youth* (pp. 207-221). Cham: Springer.
- Dustman, C., & Fabbri, F. (2003). Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113(489), 695-717. doi:10.1111/1468-0297.t01-1-00151
- Dustmann, C. (1997). The Effects of Education, Parental Background and Ethnic Concentration on Language. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 37(1), 245-262. doi:10.1016/S1062-9769(97)90068-5

- Dustmann, C., & Görlach, J. S. (2016). The economics of temporary migrations. *Journal of Economic Literature*, 54(1), 98-136. doi:10.1257/jel.54.1.98
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Echeverría, B. (2009). Trece interrogantes sobre la E. R. A. de las competencias. En J. Tejada Fernández et al. (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 331-346). Madrid: Tornapunta.
- Edwards Schachter, M. & Tovar Caro, E. (2008). *Competencias transversales o genéricas. Definiciones. Criterios para su evaluación*. Madrid: Vicedecanato de Calidad y Planificación Estratégica, Facultad de Informática, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://www.fi.upm.es/verificacion/grado/MI/evaluacion_competencias_transversales.pdf
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Eurostat. (2015, 7 de mayo). Europe 2020 employment indicators. Employment rate of people aged 20 to 64 in the EU up to 69.2% in 2014. *Eurostat Newsrelease*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6823708/3-07052015-AP-EN.pdf/7e507ea0-43c7-452f-8e6a-b479c89d2bd6>
- Eurostat. (2017a). *Estadísticas de empleo* [Base de datos]. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/es

-
- Eurostat. (2017b). Being young in Europe today - labour market - access and participation. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_labour_market_-_access_and_participation
- Eurostat. (2018a, 27 de marzo). Young people on the labour market in 2016. Half of unemployed young people in the EU ready to relocate for a job. *Eurostat Newsrelease*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8768233/3-27032018-AP-EN.pdf/3a8861db-939c-4790-a3bc-8837bbbac15c>
- Eurostat. (2018b). Young people on the labour market – statistics. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_on_the_labour_market_-_statistics
- Eurostat. (2018c). Employment rates of recent graduates. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates
- Eurostat. (2018d). Estadísticas de migración y población migrante. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es#Flujos_migratorios:_dos_millones_de_inmigrantes_procedentes_de_terceros_pa.C3.ADses
- Eurostat. (2018e). Migrant integration statistics – labour market indicators. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_%E2%80%93_labour_market_indicators

- Eurostat. (2018f). Underemployment and potential additional labour force statistics. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Underemployment_and_potential_additional_labour_force_statistics
- Eurostat. (2019a, 1 de marzo). January 2019. Euro area unemployment at 7.8%. *News release. Euroindicators*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9628005/3-01032019-BP-EN.pdf/fdee8c71-7b1a-411a-86fa-da4af63710e1>
- Eurostat (2019b). Unemployment statistics. *Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics
- Eurostat (2019c). Labour market and Labour force survey (LFS) statistics. *Statistics Explained*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Labour_market_and_Labour_force_survey_\(LFS\)_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Labour_market_and_Labour_force_survey_(LFS)_statistics)
- Eurydice. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503
- EY (Ernst & Young). (2014). *Evaluation of the Impact of the Free Movement of EU Citizens at the Local Level—Final Report*. (Informe para la Comisión Europea, DG Justicia). Recuperado de http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-k/gdj/14/dg_just_eva_free_mov_final_report_27.01.14.pdf
- Ezziane, Z. (2007). Information technology literacy: Implications on teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 10(3), 175-191. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/4bf1/98203a891891d0043237c629c59e2c4b8512.pdf>

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*(4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*(2), 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R., & Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, *60*(1), 101-118. doi:10.1007/s10734-009-9282-1
- Ferrández, A. (1997) *El perfil profesional de los formadores*, Bellaterra, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4.^a ed.). Londres: Sage.
- Finch, D. F., Hamilton, L. K., Riley, B., & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education+Tranining*, *55*(7), 681-704. doi:10.1108/ET-07-2012-0077
- Fletcher, S. (2000). *Competence-based assessment techniques*. Londres: Kogan Page Publishers.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(4), 839-852. doi:10.1037/0022-3514.46.4.839
- Formichella, M. M., & London, S. (2005), Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de

www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf
(consulta: 12 de noviembre de 2017).

- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection of between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759. doi:10.1348/096317909X470933
- Forrier, A., Verbruggen, M., & de Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: The relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56-64. doi:10.1016/j.jvb.2015.04.007
- Franzen, A., & Hangartner, D. (2006). Social networks and labour market outcomes: The non-monetary benefits of social capital. *European Sociological Review*, 22(4), 353-368. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3806508>
- Fratesi, U. (2014). The mobility of high-skilled workers—causes and consequences. *Regional Studies*, 48(10), 1587–1591.
- Froehlich, E. D., Beusaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525. doi:10.1108/CDI-11-2013-0139
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-27. doi:10.1348/096317907X241579
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.005

-
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. Londres: Methuen.
- Garavan, T., & McGuire, D. (2001) Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 144-164. doi:10.1108/13665620110391097
- García Fernández-Abascal, E. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. García Fernández-Abascal, M. Chóliz, F. Palmero, F. Martínez-Sánchez (Eds.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Ediciones Pirámide.
- García García, M. J. (coord.) (2009). *Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales. Identificación del Proyecto: EA2009 – 0040*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.ecompetentis.es/ecompetentis/proyecto-ecompetentis>
- García García, M. J., Arranz Manso, G., Blanco Cotano, J., Edwards Schachter, M., Hernández Perdomo, W., Mazadiego Martínez, L., & Piqué, R. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111-120. Recuperado de http://www.ecompetentis.es/ecompetentis/sites/all/themes/zen/h/pdf/red_u_articulo_ecompetentis_2010vol8.pdf
- García Manjón, J. V., & Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. doi:10.35362/rie4691886
- García San Pedro, M. J. (2007). *Realidad y Perspectivas de la Formación por Competencias en la Universidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.

- Garcimartin, P., Pardo-Cladellas, Y., Verdú-Rotellar, J. M., Delgado-Hito, P., Astals-Vizcaino, M., & Comin-Colet, J. (2017). Adaptación transcultural al español del cuestionario 'Patient empowerment in long-term conditions'. *Atención Primaria*, *51*(1), 24-31. doi:10.1016/j.aprim.2017.09.009
- Garland, R. (1991). The midpoint on a rating scale: Is it desirable? *Marketing Bulletin*, *2*, 66-70. Recuperado de https://www.rangevoting.org/MB_V2_N3_Garland.pdf
- Garson, D. G. (2008). *Factor Analysis: Statnotes*. North Carolina State University Public Administration Program, Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/Referenc esPapers.aspx?ReferenceID=1471972](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/Referenc esPapers.aspx?ReferenceID=1471972)
- Gekara, V., & Snell, D. (2018). Designing and delivering skills transferability and employment mobility: the challenges of a market-driven vocational education and training system. *Journal of Vocational Education & Training*, *70*(1), 107-129. doi:10.1080/13636820.2017.1392996
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 Update* (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghazali, G., & Bennett, D. (2017). Employability for music graduates: Malaysian educational reform and the focus on generic skills. *International Journal of Music Education*, *35*(4), 588-600. doi:10.1177%2F0255761416689844
- Ghignoni, E., & Verashchagina, A. (2014). Educational qualifications mismatch in Europe. Is it demand or supply driven? *Journal of Comparative Economics*, *42*(3), 670-692. doi:10.1016/j.jce.2013.06.006

- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44(1), 19-23. doi:10.1159/000057037
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Éducation Permanente*, 135, 23-32.
- Godoy Rodríguez, C. E. (2006). Usos educativos de las TIC: competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva causal. *Educere*, 10, 661-670. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603512>
- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 357-370. doi:10.1080/07294360.2010.499144?scroll=top
- Gómez Gras, J. M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., & Romero Marín, M. R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio de Publicaciones de la Universidad Miguel Hernández. <http://observatorio.umh.es/files/2011/06/2006-competencias-titulados-umh.pdf>
- González Alonso, J. A., & Pazmino Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), 62-77. Recuperado de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
- González Ferreras, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase I*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

- González Ferreras, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- González Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. doi:10.6018/rie.34.1.232071
- González Montesinos, M. J., & Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la universidad de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943>
- González Olivares, A. L., de Juanas, A., & Rodríguez Bravo, A. E. (2015). Políticas de empleo juvenil en Europa. Análisis de prioridades y estrategias. *Social and Education History*, 4(1), 27-48. doi:10.4471/hse.2015.02
- Grad, H.M. (2017). Intercultural relations in Spain. En J. W. Berry (Ed.), *Mutual Intercultural Relations in Plural Societies* (pp. 268-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, L. J., & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 135-152. doi:10.1080/13603116.2010.496208

-
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3629450>
- Grúa Anghel, A. (2016). *Estrategias de aculturación, estrés aculturativo y percepción de riesgos psicosociales en el entorno laboral* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38864/1/T37662.pdf>
- Guerrero Useda, M. E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Gui, Y., Berry, J. W., & Zheng, Y. (2012). Migrant worker acculturation in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 598-610. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.11.007
- Guilbert, L., Bernaud, J. L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2016). Employability: Review and research prospects. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16, 69-89. doi:10.1007/s10775-015-9288-4.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis 1. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. doi:10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. doi:10.1080/13538320120059990
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13-28. doi:10.1002/ir.160
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-Step Approach to Using the SAS® System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.

- Hermoso, P (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-De La Rosa, C. I., & Hernández-Ruiz, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/tr2011v27n2a5.pdf>
- Herrera Sánchez, S. C. (2007). Importancia del desarrollo de la competencia solución problema. *RIDE*, 12, 1-14.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (Research Brief 85). Londres: Department for Education and Employment.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-285. doi:10.1108/03090599910284650
- Horton, S. (2000). Competency management in the British civil service. *International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 354-368. doi:10.1108/09513550010350508
- Hoyle, R.H., & Kenny, D.A. (1999). Sample size, reliability, and tests of statistical mediation. En R. H. Hoyle (Ed.), *Statistical Strategies for Small Sample Research* (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Huang, R. (2013). International experience and graduate employability: Perceptions of Chinese international students in the UK. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 87-96. doi:10.1016/j.jhlste.2013.07.001

-
- Huang, R., & Turner, R. (2018). International experience, universities support and graduate employability—perceptions of Chinese international students studying in UK universities. *Journal of Education and Work*, 31(2), 175-189. doi:10.1080/13639080.2018.1436751
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. En M. Pütz (Ed.), *Thirty years of linguistic evolution: Studies in honour of René Dirven on the occasion of his 60th birthday* (pp. 31-57). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Iglesia Villasol, M. C., & Ionita, C. (2010) *Percepción de la necesidad de un desarrollo competencial en los estudios de Economía y Administración y Dirección de Empresas* [Documento de Trabajo n.º 69-10]. Instituto de Análisis Industrial y Financiero-IAIF, Madrid.
- Iles, P. (1997). Sustainable high potential career development: a resource-based view. *Career Development International*, 2(7), 347-353. doi:10.1108/13620439710187981
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2015, 22 de enero). Encuesta de Población Activa (EPA). Cuarto trimestre de 2014. *Nota de Prensa*. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0414.pdf>
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2018, 25 de junio). Cifras de Población a 1 de enero de 2018. Estadística de Migraciones. Año 2017. Datos Provisionales. *Nota de Prensa*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/cp_e2018_p.pdf
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2019, 29 de enero). Encuesta de Población Activa (EPA) Cuarto trimestre de 2018. *Nota de Prensa*. Recuperado de <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0418.pdf>

- Innes, J., & Thomas, C. (1989). Attributional style, self-efficacy, and social avoidance and inhibition among secondary school students. *Personality and Individual Differences, 10*(7), 757-762. doi:10.1016/0191-8869(89)90122-0
- Isla, M. L., Seijo, J. C., & Espinosa, F. J. (2013). Consideraciones para el desarrollo de capacidades de investigación en universidades privadas. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle, 10*(40), 5-13. doi:10.26457/recein.v10i40.632
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling, 10*, 128-141. doi:10.1207/S15328007SEM1001_6
- Jacoby, J., & Matell, M. S. (1971). Three-point Likert scales are good enough. *Journal of Marketing Research, 8*(4), 495-500. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3150242>
- Jiménez Márquez, L., Ramos Pardo, F. J., & Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación Universitaria, 5*(1), 33-44.
- Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: selecting response scales for attitude items. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties, 15*(2), 237-264. doi:10.1080/13689880500178849
- Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards* Recuperado de <https://goo.gl/2doYwn>
- Kalfa, E., & Piracha, M. (2018). Social networks and the labour market mismatch. *Journal of Population Economics, 31*(3), 877-914. doi:10.1007/s00148-017-0677-5

-
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68. doi:10.2304%2Feerj.2010.9.1.56
- Katzenbach, J. R. (2000). *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Barcelona: Ediciones Granica SA.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. doi:10.1177%2F0049124114543236
- Kim, S. H. O., Ehrich, J., & Ficorilli, L. (2012). Perceptions of settlement well-being, language proficiency, and employment: An investigation of immigrant adult language learners in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 41-52. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.11.010
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2.^a ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16. doi:10.1080/1356251032000052294
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. Londres and Nueva York: Routledge Falmer.
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227-261. doi:10.1111/isj.12131
- Lai, D. W., Shankar, J., & Khalema, E. (2017). Unspoken skills and tactics: Essentials for immigrant professionals in integration to workplace culture. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 937-959. doi:10.1007/s12134-017-0513-5

- Landolt, S., & Thieme, S. (2018). Highly skilled migrants entering the labour market: Experiences and strategies in the contested field of overqualification and skills mismatch. *Geoforum*, 90, 36-44. doi:10.1016/j.geoforum.2018.01.009
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. París: Editions d'Organisation.
- Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. doi:10.1080/1367886042000338227
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. doi:10.1174/113564010790935240
- Leong, F. T. L., & Chou, E. L. (1994). The role of ethnic identity and acculturation in the vocational behavior of Asian-Americans: An integrative review. *Journal of Vocational Behavior*, 44(2), 155-172. doi:10.1006/jvbe.1994.1011
- Levy, F. (2010). How technology changes demands for human skills (Documento de Trabajo n.º 45). *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, París.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- Lévy–Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences*. París: Group Eurolles.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). *BOE*, n.º 209, 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *BOE*, n.º 307, 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *BOE*, n.º 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *BOE*, n.º 89, 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llinares, L., Córdoba, A., & Zacarés, J. J. (2011). La medidad de la empleabilidad desde las empresas de inserción social. En A. Córdoba & I. Martínez (Eds.), *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social. Condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social* (pp. 131-182). Valencia: Universitat de València.
- Llinares, L., Córdoba, A., & Zacarés, J. J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan: Gizarte*

- zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de Servicios Sociales, 51, 83-94.*
doi:10.5569/1134-7147/51.05
- Llinares, L., Zacarés, J. J., & Córdoba, A. (2016). Discussing employability: current perspectives and key elements from a bioecological model. *Employee Relations, 38*(6), 961-974. doi:10.1108/ER-07-2015-0145
- Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.
- Lysaght, R., & J. Altschuld (2000). Beyond initial certification: the assessment and maintenance of competency in professions. *Evaluation and Program Planning, 23*(1), 95-104. doi:10.1016/S0149-7189(99)00043-9
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84-99. doi:10.1037/1082-989X.4.1.84
- Makkonen, P. (2017). The employability of newcomer self-initiated expatriates in China: an employers' perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 55*(4), 498-515. doi:10.1111/1744-7941.12112
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizations*. Nueva York: John Wiley.
- March Cerdà, M. X. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 14*, 33-52. doi:10.7179/PSRI_2007.14.03
- Marin, G., & Gamba, R. J. (1996). A new measurement of acculturation for Hispanics: The Bidimensional Acculturation Scale for Hispanics (BAS). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18*(3), 297-316. doi:10.1177/07399863960183002
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1999). Confirmatory factor analysis: Strategies for small sample sizes. En R. H. Hoyle (Ed.), *Statistical Strategies for*

- Small Sample Size* (pp. 251-306). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. [Transversal competences at university: psychometric properties of a questionnaire]. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. doi:10.5944/edu-cXX1.15662
- Martínez Clares, P., González Lorente, C., & Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa-RIE*, 37(1), 57-73. doi:10.6018/rie.37.1.343891
- Martínez Clares, P., González Morga, N., & González Lorente, C. (2016). Percepción de competencias y plan de mejora para la consolidación de los títulos de grado en educación: la mirada de los estudiantes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 277-292. doi:10.4067/S0718-07052016000400015
- Martínez Clares, P., & González Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE*, 25(1), art. 6. doi:10.7203/relieve.25.1.13164
- Martínez Usarralde, M. J. (2010). *Y para muestra... Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi:10.24320/redie.2018.20.1.1347
- Mateo, J., & Vidal, M. C. (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 423-447. doi:10.1037/h0034092
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285. doi:10.1177/14778785155598060
- McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/42659521>
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387-418. doi:10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: the next generation. *Training & Development*, 51(5), 40-48.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD, febrero 2003.
- Méndez, C., & Contreras, A. (2012). Competencia comunicativa escrita en un colectivo rural: necesidades de formación. *Legenda*, 16(15), 55-70.
- Menéndez Pérez, M. (2004). *Aproximaciones conceptuales en torno al hablar y la competencia comunicativa*. *Revista Varela*, 6(4). Recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv0615.pdf>
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación.

OBSERVAR-Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes, 3, 5-41.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance/, *Academic Medicine*, 65(9), s63-s67. doi:10.1097/00001888199009000-00045

Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*, 51(8), 73-78.

Molina Gómez, A., Cuéllar Marrero, A., & González Aguiar, B. (2009). La competencia comunicativa del estudiante de Psicología de la salud: Una propuesta de indicadores. *MediSur*, 7(5), 20-28.

Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112. doi:10.1016/j.jvb.2015.09.006

Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. doi:10.1080/13639080600867083

Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.

Muñiz, J. (2005). Utilización de los tests. En J. Muñiz, A.M. Fidalgo, E. García-Cueto, R. Martínez & R. Moreno (Eds.), *Análisis de los ítems* (pp. 133-172). Madrid: La Muralla, S.A.

Muñoz Cantero, J. M., Rebollo Quintela, N., & Espiñeira Bellón, E. M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 227-247. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12616>

- Murgui, S., & Jiménez, T. I. (2013). Efecto de supresión y mediación en el contexto de la intervención psicosocial: Diferencias, similitudes y ejemplos. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 55-59. doi:10.5093/in2013a7
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620. doi:10.1207/S15328007SEM0904_8
- Nauta, A., van Vianen, A., van der Heijden, B., van Dam, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 233-251. doi:10.1348/096317908X320147
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C., Rojas, A.J., Cuadrado, I., Asensio, M., & Fernández Prados, J.S. (2004). Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería. *Papers. Revista de Sociologia*, 77, 225-227.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Neuliep, J. W. (2014). *Intercultural communication: A contextual approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nickerson, C. (2008). Mutual Suppression: Comment on Paulhus et al. (2004). *Multivariate Behavioral Research*, 43(4), 556-563. doi:10.1080/00273170802490640
- Núñez Guerrero, Y. (2014). *Recursos intangibles como factores clave en la gestión estratégica de instituciones de educación superior y su impacto en los procesos de innovación* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300. Recuperado de <https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177-182. doi:10.1177/009182966000700405
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. México: Santillana. <https://doi.org/10.1787/9786070118265-es>.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2016). *OECD Employment Outlook 2016*. París: OECD Publishing.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2018). *OECD Labour Force Statistics 2018* [Datos estadísticos]. París: OECD Publishing. Recuperado de doi:10.1787/oecd_lfs-2018-en
- Official Journal of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *OJ*, 2006/962/E. Bruselas, 30 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). (2011). *Una fuerza de trabajo capacitada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado. Estrategia de formación del G20*. Ginebra: OIT. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/g20_2010.pdf
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). (2014). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave*

- (Competencias para el empleo: Orientaciones de política). Ginebra: OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). (2016). *Promover la creación de empleos de calidad con legislación de protección de empleo* (Nota de investigación n.º 5). Ginebra: OIT, Departamento de Investigaciones. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/--inst/documents/publication/wcms_546836.pdf
- Okahaabwa, G. (2017). Adaptation and Coping among East African Immigrants in North America. *African Journal of Clinical Psychology, 1*, 51-73. Recuperado de <https://www.daystar.ac.ke/ajcp/downloads/articles/Adaptation%20and%20Coping%20among%20East%20African%20Immigrants%20in%20North%20America.pdf>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de **Maestro en Educación Infantil**. *BOE, n.º 312*, 29 de diciembre de 2007, páginas 53735-53738).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de **Maestro en Educación Primaria**. *BOE, n.º 312*, 29 de diciembre de 2007, pp. 53747 a 53750.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía Social y pedagogía escolar: la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación, 336*, 111-127. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_07.pdf

-
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead, Reino Unido: McGraw-Hill Education.
- Palmer, A., Montañó, J., & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, *21*(3), 433-438. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3650.pdf>
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, *121*(551), 194-222. doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. Nueva York: The Free Press.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martín, D., & Vetrano, C. (2000). *Critical Thinking Handbook 6th - 9th Grades: A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Peiró, J.M., & Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *2*(1), 58-66. doi:10.32348/1852.4206.v2.n1.15924
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, *336*, 19-39. Recuperado de

- <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9d0500a8-8483-4ca4-b1e1-2209ceabd6c1/re33602-pdf.pdf>
- Petersen, A. M., & Puliga, M. (2016). High-Skilled Labor Mobility in Europe Before and After the 2004 Enlargement. *Journal of the Royal Society Interface*, 14. doi:10.1098/rsif.2017.0030
- Pethe, H. (2007). Un-restricted agents? International migration of the highly skilled revisited. *Social Geography Discussions*, 3(2), 211-236. Recuperado de <http://www.soc-geogr-discuss.net/3/211/2007/sgd-3-211-2007.pdf>
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & Finkelberg White, S. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202-216. doi:10.1006/jvbe.2001.1853
- Piasna, A. (2017). 'Bad jobs' recovery? European Job Quality Index 2005-2015 (Documento de Trabajo n.º 2017.06). European Trade Union Institute, Bruselas. Recuperado de <https://www.etui.org/content/download/33149/307231/file/WP-2017.06-WEB.pdf>
- Picot, G. (2004). The Deteriorating Economic Welfare of Canadian Immigrants. *Canadian Journal of Urban Research*, 13(1), 25-45. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44320794>
- Pierce, D. (2002). *Employability: Higher education and careers services* (Abridged version of a report prepared for The Association of Graduate Careers Advisory Services-AGCAS). York, UK.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*. 36, 143-152.
- Pineda Herrero, P., Agud Morell, I., & Ciraso Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en

-
- tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-169. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:92c04e03-2777-4485-a3b5-252932c3dabe/06pineda-agud-ciraso-pdf.pdf>
- Pinto, M. (Coord.). (2007). *Proyecto ALFIN-EEES. Habilidades and competencias de la gestión de la información para aprender a aprender en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* [Página web del proyecto]. Recuperado de <http://www.mariapinto.es/alfineees/equipo.htm> (consulta: 17 de noviembre de 2016).
- Piracha, M., & Vadean, F. (2013). Migrant educational mismatch and the labor market. En A. F. Constant & K. F. Zimmermann (Eds.), *International Handbook of the Economics of Migration* (pp. 176-192). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Portes, A., & Böröcz, J. (1989). Contemporary immigration: Theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation. *International Migration Review*, 23(3), 606-630. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2546431>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (1990). *Immigrant America: A portrait*. Los Ángeles: University of California Press.
- Preston, C.C., & Colman, A. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1-15. doi:10.1016/S0001-6918(99)00050-5
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394. doi:10.1080/03797720802522593

Proyecto Tuning. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf

Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199-213. doi:10.1177/1469787414544875

Ramos Pardo, F. J., Ávila Francés, M., & Jiménez Márquez, L. (2011, junio). La autogestión del aprendizaje. En M. Estebanell (Presidencia), *Análisis comparativo de los nuevos títulos de grado de maestro de educación primaria: qué perfil profesional y qué modelo de aprendizaje*. III Congreso Internacional UNIVEST 2011, Girona, España.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *BOE*, n.º 243, 10 de octubre de 1991, pp. 32891-32892.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado [Disposición derogada]. *BOE*, n.º 21, 25 de enero de 2005, pp. 2842-2846.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, n.º 293, 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE*, n.º 4, 4 de enero de 2007, pp. 474-482.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, núm. 260, 30 de octubre de 2007, BOE-A-2007-18770.

Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, y la Directiva 2006/100/CE, del Consejo, de 20 de noviembre de 2006, relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales, así como a determinados aspectos del ejercicio de la profesión de abogado. *BOE*, n.º 280, 20 de noviembre de 2008, pp. 46185-46320.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *BOE*, núm. 35, 10 de febrero de 2011, BOE-A-2011-2541.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *BOE*, n.º 185, 3 de agosto de 2011, pp. 87912-87918.

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, n.º 286, 29 de noviembre de 2013, pp. 95121-95152.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *BOE*, n.º 270, 9 de noviembre de 2012, pp. 78348-78365.

Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades

en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *BOE*, n.º 49, 24 de febrero de 2018, pp. 21825- 21828.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/662563>

Redmond, P. (2010). *The graduate jobs formula: How to land your dream career*. Richmond: Trotman Publishing.

Resolución de 21 de septiembre de 1993, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios conducente al título Oficial de Licenciado en Pedagogía. *BOE*, n.º 248, 16 de octubre de 1993, pp. 29322-29328.

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, *BOE*, n.º 305, 21 de diciembre, p. 52846.

Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Educación Social**, *BOE*, n.º 150, 21 de junio de 2010, pp. 54364-54365.

Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Pedagogía**. *BOE*, n.º 157, 29 de junio de 2010, pp. 57308-57309.

Resolución de 7 de junio de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en**

Maestro en Educación Infantil. *BOE*, n.º 157, 29 de junio de 2010, pp. 57306-57307.

Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Educación Social.** *BOE*, n.º 314, 30 de diciembre de 2011, pp. 146471-146473.

Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Pedagogía.** *BOE*, n.º 314, 30 de diciembre de 2011, pp. 146554-146557).

Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado Maestro en Educación Infantil.** *BOE*, n.º 11, 13 de enero de 2012, pp. 2058-2060).

Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado Maestro en Educación Primaria.** *BOE*, n.º 11, 13 de enero de 2012, pp. 2061-2065).

Resolución de 9 de octubre de 2012, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Educación Primaria.** *BOE*, n.º 254, 22 de octubre de 2012, pp. 74772-74774.

Resolución de 9 de octubre de 2012, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Pedagogía.** *BOE*, n.º 254, 22 de octubre de 2012, pp. 74770-74771.

Resolución de 30 de octubre de 2013, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en Educación Infantil.** *BOE*, n.º 278, 20 de noviembre de 2013, pp. 92741-92742.

Resolución de 30 de octubre de 2013, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de **Graduado en**

Educación Social. *BOE*, n.º 278, 20 de noviembre de 2013, pp. 92743-92744.

Resolución de 14 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior del Título Universitario Oficial de Ingeniero Técnico de Telecomunicación Especialidad en Sistemas de Telecomunicación. *BOE*, n.º 236, 2 de octubre de 2015, pp. 89555-89558.

Retortillo Osuna, A., & Rodríguez Navarro, H. (2008). Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 187-202. doi:10.4321/s1576-59622008000200004

Revesado Carballares, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 169-180. doi:10.5944/reec.32.2018.20948

Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Llas Lenguas Extranjeras*, 3, 79-94. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf

Ripoll, P., Rodríguez, I., Hontangas, P., Peiró, J. M., & Prieto, F. (1994). Perspectivas de empleo. En F. Prieto et al. (Dir.), *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación* (pp. 81-87). Valencia: Nau Llibres.

- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(4), 397-407. doi:10.1016/j.econedurev.2006.08.003
- Rodrigo, J. (2000). La creatividad en la empresa. *Euskotek. Revista de la red de Parques Tecnológicos de Euskadi*, 10, 16-18.
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Methodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización [Generic competences in higher education through internationalization programs]. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/9591>
- Ros, J. (2006) *Análisis de roles de trabajo en equipo. Un enfoque centrado en comportamientos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona:
- Roskosa, A., & Stukalina, Y. (2017). Integrating Transferable Skills into the Curriculum in the Framework of the Management of Study Programmes in Higher Education Institutions of Latvia. En *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference (Latvia)*. Latvia University of Agriculture.

- Rossier, J., Ginevra, M. C., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. En K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 65-82). Cham, Suiza: Springer.
- Rothwell, A. T. (2015). Employability. En P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 337-350). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14439-025
- Rothwell, A. T., & Arnold, J. (2005). How HR professionals rate 'continuing professional development'. *Human Resource Management Journal*, *15*(3), 18-32. doi:10.1111/j.1748-8583.2005.tb00151.x
- Rothwell, A. T., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, *36*(1), 23-41. doi:10.1108/00483480710716704
- Rothwell, A. T., & Charleston, B. (2013). International volunteering: employability, leadership and more. *Education + Training*, *55*(2), 159-173. doi:10.1108/00400911311304805
- Rothwell, A. T., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of vocational behavior*, *73*(1), 1-12. doi:10.1016/j.jvb.2007.12.001
- Rothwell, A. T., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 152-161. doi:10.1016/j.jvb.2009.05.002
- Rothwell, A. T., & Rothwell, F. (2017). Graduate employability: a critical oversight. En M. Tomlinson (Ed.), *Graduate employability in context:*

-
- research, theory and debate* (pp. 41-63). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19. doi:10.4995/redu.2008.6280
- Rychen, S., & Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. En D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Safta, C. G. (2015). Cross-Curricular Competencies-Access Path to Professional Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 348-354. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.306
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: a critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-34. doi:10.1111/1467-9752.3701002
- Salas Perea, R. S. (2010). Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. *Educación Médica Superior*, 24(3), 387-417.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Samnani, A. K., Boekhorst, J. A., & Harrison, J. A. (2012). Acculturation strategy and individual outcomes: Cultural diversity implications for human resource management. *Human Resource Management Review*, 22(4), 323-335. doi:10.1016/j.hrmr.2012.04.001
- Sánchez Fuente, F., & Etxebarria Robledo, B. (2010, septiembre). Elementos favorecedores de la creatividad en el contexto de los procesos de

- innovación. En *4th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management* (pp. 1935-1942). San Sebastián, España.
- Sánchez-Elvira, A. (2008). Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED. En *1er Seminario de Formación para asesores de Espacio Europeo*. Recuperado de <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/46836DD1BC5BA235E040660A32695491>.
- Santiuste Bermejo, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García García, E., González Marqués, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Santos, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación, Número extraordinario 2009*, 123-145. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c555a6b5-ae40-4944-bb95-8a88ff2b4fce/re200906-pdf.pdf>
- Santos, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/download/717/2494>
- Saravia Gallardo, M. A. (2010). Competences to improve productivity: A structural model. *Ajayu [Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS]*, 8(1), 11-37. Recuperado de <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v8n1/v8n1a2.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

-
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2003-08119-003>
- Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (2010). Biculturalism and context: What is biculturalism, and when is it adaptive? *Human Development*, 53(1), 26-32. doi:10.1159/000268137
- Searle, W., & Ward, C (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464. doi:10.1016/0147-1767(90)90030-Z
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sermasuk, S., Triwichitkhun, D., & Wongwanich, S. (2014). Employment conditions and essential employability skills required by employers for secondary school graduate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1848-1854. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.482
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001, junio). Expert judgment and risk perception. En *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. Organizada por la International Society of Offshore and Polar Engineers, Stavanger, Noruega.
- Smith, C., Ferns, S., & Russell, L. (2014, septiembre). Conceptualising and measuring “employability”: lessons from a National OLT Project. En *ACEN National Conference* (pp. 1-10). Organizado por el Australian Collaborative Education Network-ACEN, Coolangatta, Australia.
- Smith, E., & Green, A. (2005). *How workplace experiences while at school affect career pathways: A national vocational education and training*

- research and evaluation program report*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Smith, S., Smith, C., Taylor-Smith, E., & Fotheringham, J. (2017). In Search of Graduate Employability: An Exploration of Student Identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(1), 15-24.
- Solanes, Á., Núñez Núñez, R. M., & Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Soper, D. S. (2019). A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]. Recuperado de <http://www.danielsoper.com/statcalc>
- Soriano, E., & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99351/121601>
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130. Recuperado de https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/28589/aula_abierta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sosa, F., & Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51. doi:10.17081/psico.18.33.54
- Spencer, L. M., & Spencer, S.M. (1993). *Competente at work: models for superior performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.

-
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169-1194. doi:10.1353/sof.2007.0057
- Stan, E., Suditu, M., & Safta, C. G. (2010). The certification of the transferable competencies based on the counseling process The Romania case-study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2020-2026. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.407
- Stokes, P. (2017). NVQs and approaches to competence in the UK: Contexts, issues and prospects. En M. Mulder, (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 297-315). Cham, Suiza: Springer International Publishing.
- Støren, L. A., & Aamodt, P. O. (2010). The Quality of Higher Education and Employability of Graduates. *Quality in Higher Education*, 16(3), 297-313. doi:10.1080/13538322.2010.506726
- Strauss, K., & McGrath, S. (2017). Temporary migration, precarious employment and unfree labour relations: Exploring the ‘continuum of exploitation’ in Canada’s Temporary Foreign Worker Program. *Geoforum*, 78, 199-208. doi:10.1016/j.geoforum.2016.01.008
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)90028-3
- Suleman, F. (2017). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263-278. doi:10.1007/s10734-017-0207-0
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.^a ed.). Boston: Pearson Education.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenieriele Education.

- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56(1), 20-30.
- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40. doi:10.5944/educxx1.15.2.125
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16. Recuperado de doi:10.35362/rie3722719
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones [Evaluation of professional competences in Higher Education: Challenges and implications]. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175
- Thoilliez, B., & Poveda Sanz, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas. *Pulso-Revista de Educación*, 35, 75-108. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/download/143/117>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson J., & Harrison J. (2000). Competent Managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards. *Journal of Management Development*, 19(10), 836-852. doi:10.1108/02621710010357951

- Tilman, F. (2006, 13 de octubre). Définir les compétences transversales pour les enseigner. *LE GRAIN-Atelier de Pédagogie Sociale*. Recuperado de <http://www.legrainasbl.org>.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Torrado, M. C. (2000). *El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Cali: Universidad de Cali.
- Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus, S., Carrera, X., París Mañas, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Torres, L., & Rollock, D. (2004). Acculturative distress among Hispanics: The role of acculturative, coping, and intercultural competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(3), 155-167. doi:10.1002/j.2161-1912.2004.tb00368.x
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856. doi:10.1080/03075079.2011.604408
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Unión Europea. (1992). El Tratado de Maastricht. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0026>

- Valle, J. M. (2004). Competences in European Union vrs. Spanish Educational Reforms. En J. Letschert (Ed.), *The Integrated Person. How Curriculum Development relates to new competences* (pp. 51-86). Anuario CIDREE, Enschede, Países Bajos: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE).
- Valle, J. M., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, N.º extraordinario 2013*, 12-33.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (2 tomos). Madrid: MEC.
- van de Vijver, F. R., & Phalet, K. (2004). Assessment in multicultural groups: The role of acculturation. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 215-236. doi:10.1111/j.1464-0597.2004.00169.x
- van der Heijde, C.M. & van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. doi:10.1002/hrm.20119
- van der Heijden, B. I. J. M. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*, 31(1), 44-61. doi:10.1108/00483480210412418
- Vandenberg, R. J. (2006). Introduction: Statistical and Methodological Myths and Urban Legends: Where, Pray Tell, Did They Get This Idea? *Organizational Research Methods*, 9(2), 194-201. doi:10.1177%2F1094428105285506
- Vanhercke, D., de Cuyper, N., Peeters, E., & de Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592-605. doi:10.1108/PR-07-2012-0110

-
- van Tonder, C. L., & Soontiens, W. (2014). Migrant Acculturation and the Workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1041-1047. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.550
- van Tubergen, F., Maas, I., & Flap, H. (2004). The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects. *American Sociological Review*, 69(5), 704-727. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3593035>
- Vargas, R., Sánchez Queija, M. I., Rothwell, A. T., & Parra, A. (2018). Self-perceived employability in Spain. *Education+ Training*, 60(3), 226-237. doi:10.1108/ET-03-2017-0037
- Vassou, M. C., Zopiatis, A., & Theocharous, A. L. (2017). Intercultural workplace relationships in the hospitality industry: Beyond the tip of the iceberg. *International Journal of Hospitality Management*, 61, 14-25. doi:10.1016/j.ijhm.2016.11.001
- Verhaest, D., Sellami, S., & van der Velden, R. (2017). Desajuste de calificación horizontal y vertical según los países y las carreras estudiadas. *Revista Internacional del Trabajo*, 136(1), 1-23.
- Vevere, V., Resentini, C., Alfaya, M. G., & Mejuto, A. M. (2017). Cultural Adaptation of Erasmus Students in Latvia and Host University Responsibility. *Economics and Culture*, 14(2), 44-54. doi:10.1515/jec-2017-0017
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- Villanueva Aguilar, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (Tesis doctoral). Universidad

- Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335
- Virtanen, T. (2000). Changing competences of public managers: tensions in commitment. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 333-341. doi:10.1108/09513550010350300
- Voicu, B., & Vlase, I. (2014). High-skilled immigrants in times of crisis. A cross-European analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 42, 25-37. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.07.003
- Wagenaar, R. (2014). Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 279-302. doi:10.18543/tjhe-1(2)-2014pp279-302.
- Walker, M. (2006). *Higher Educations Pedagogies: A Capabilities Approach*. Berkshire, Reino Unido: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329-343. doi:10.1016/0147-1767(94)90036-1
- Ward, C. D. (2017). *Understanding the Federal Employee's Ability or Inability to Adapt to Federal Workforce Culture: A Qualitative Multiple Case Study* (Tesis doctoral). Scottsdale, Arizona: Northcentral University.

-
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677. doi:10.1016/S0147-1767(99)00014-0
- Washer, P. (2007) Revisiting key skills: a practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67. doi:10.1080/13538320701272755
- Westland, J.C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476-487. doi:10.1016/j.elerap.2010.07.003
- Westwood, M. J., Mak, A., Barker, M., & Ishiyama, F. I. (2000). Group procedures and applications for developing sociocultural competencies among immigrants. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(4), 317-330. doi:10.1023/A:1005633303702
- Wickramasinghe, V., & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244. doi:10.1108/00400911011037355
- Willner, P. (2011). Capacity and competence: limitations on choice and action. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 5(6), 49-56. doi:10.1108/20441281111187207
- Wilson, J. (2013). *Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct* (Tesis doctoral). Universidad Victoria, Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado de <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2783>
- Wilson, R. M., Pierce, A., Allison, M., Hoogendoorn, M., Kral, B., & Watty, K. (2009). Accountancy and academic/professional inter-dependency (or mutual exclusivity?). *Accounting in Europe*, 6(2), 149-166. doi:10.1080/17449480903171962

- Wittekind, A., Raeder, S., & Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of employability. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 566-586. doi:10.1002/job.646
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934. doi:10.1177/0013164413495237
- Woodruffe, C. (2000). *Development and assessment centres: identifying and assessing competence*. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Wye, C., & Lim, Y. (2009). Perception Differential between Employes and Undergraduates on the Importance of Employability Skills. *International Education Studies*, 2(1), 95-105. doi:10.5539/ies.v2n1p95
- Yáñez, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Cuadernos Monográficos del ICE, n.º 12). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yao, Y., & van Ours, J. C. (2015). Language skills and labor market performance of immigrants in the Netherlands. *Labour Economics*, 34, 76-85. doi:10.1016/j.labeco.2015.03.005
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94. doi:10.20982/tqmp.09.2.p079
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: What it is — what it is not*. Learning and employability series 1. York, Reino Unido: Higher Education Academy.
- Zemlyanukhina, V. (2011). *Aspects of Linguistic Integration of Recent Immigrants to Canada: Determinants of English Language Proficiency*,

Role of English in Labour-Market Integration Outcomes and Skills Utilization (Tesis doctoral). Universidad de Toronto, Toronto.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)

Consentimiento Informado para los participantes de la investigación

La presente investigación es conducida por Nerea Hernaiz Agreda, estudiante de doctorado de la Universidad de Valencia. El objetivo de este estudio es analizar las competencias generales y la empleabilidad de españoles trabajando en un país extranjero.

La participación en este estudio es voluntaria. Si accedes a participar, se te pedirá responder las preguntas de un cuestionario. La información que se recoja será confidencial. Las respuestas se utilizarán sólo para fines de investigación. Si tienes alguna duda sobre este proyecto puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Igualmente, puedes retirarte del proyecto en sin que ello te perjudique de ninguna forma.

A continuación, marca cada casilla si estás de acuerdo con la información proporcionada:

- Acepto participar voluntariamente en esta investigación.
- Se me ha informado del objetivo del estudio y me han indicado también que tendré que responder a un cuestionario.
- Reconozco que la información que yo provea a lo largo de esta investigación es anónima y sólo será utilizada para fines de investigación.
- Se me ha comunicado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Cuestionario de Competencias Generales, Empleabilidad y Adaptación Sociocultural (CGEAS)

ID Cuestionario: _____ **Lugar (ciudad/país):** _____
Fecha (dd/mm/aa): _____

Para cumplimentar este cuestionario se puede utilizar el tiempo que se necesite y es importante contestar con la máxima sinceridad. Por favor, contesta a todas las preguntas indicando la respuesta que mejor refleje tu situación personal o punto de vista.

Gracias por tu participación.

Escribe o señala la respuesta con una X, según corresponda, la opción que se ajuste a tus circunstancias personales:

1. Edad (en años): _____
2. Sexo: Hombre Mujer Otros _____
3. País de nacimiento:
 España: ¿En qué Comunidad Autónoma has nacido? _____
 Otro país: Indica cuál _____
4. Nacionalidad (si tienes doble nacionalidad escribe ambas):

5. N° años que has vivido en España: _____

6. Escribe, en el apartado correspondiente de la tabla, la/s titulación/es universitarias finalizadas y el nombre de la universidad donde la/s cursaste.

	NOMBRE DE LA TITULACIÓN	UNIVERSIDAD
Diplomatura		
Licenciatura		
Grado		
Máster		
Doctorado		

7. ¿Has estudiado en otro país?: No Sí, indica la opción que se ajuste a tu situación personal:

MODALIDAD *	Grado	Máster	Doctorado	Duración (en meses)
Erasmus prácticas				
Erasmus estudios				
Programa Internacional				
Estudios completos en el extranjero				
Otras opciones:				

* En la modalidad que escojas señala con una «X» Grado, Máster o Doctorado o todos los estudios, si procede, y escribe la duración de la formación.

8. ¿Tienes experiencia previa trabajando fuera de España?: No Sí, completa la información de la siguiente tabla:

País donde has trabajado	Trabajos que desempeñaste	Tiempo que estuviste trabajando (años / meses)	2 Motivos por los que te fuiste a ese país

9. Tiempo que llevas trabajando en el país en el que actualmente te encuentras:

Años: _____ Meses: _____

10. ¿Está tu trabajo actual relacionado con tu formación universitaria?

No Sí, escribe cuál _____

¿Tienes otros trabajos actualmente? Escribe cuáles:

11. Idiomas:

11.1. ¿El español es tu lengua materna?

No (indica tu lengua materna) _____

Sí

11.2. ¿Has estudiado alguna/s lengua/s extranjera/s?

No Sí, completa la tabla:

IDIOMA	Nivel de certificación *	NIVEL: 1=Bajo 2=Medio 3=Alto											
		Hablado			Escrito			Leído			Escuchado		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

* Escribe tu nivel de certificación del idioma, si lo tienes, con la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): A1, A2, B1, B2, C1, y C2.

Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA) (Martínez Clares & González Morga, 2018)

y

Cuestionario de Competencias Transversales para estudiantes Universitarios (Aguado et al., 2017)

Valora la frecuencia con la que realizas las siguientes tareas o acciones en tu puesto de trabajo actual. Para ello, ten en cuenta la siguiente escala de respuesta:

1 Nunca-Casi Nunca	2 Pocas Veces	3 A menudo	4 Siempre-Casi Siempre
---	--------------------------------	-----------------------------	---

Identificar los elementos clave de un problema.	1 2 3 4
Desglosar una situación o problema complejo en los elementos que lo componen, reconociendo sus causas.	1 2 3 4
Aportar conclusiones lógicas a los problemas que se me plantean.	1 2 3 4
Al preparar una presentación, distinguir el tema principal del de sus partes.	1 2 3 4
Extraer la/s idea/s principal/es tratadas en una reunión o conferencia.	1 2 3 4
Expresar y escribir las ideas o los hechos con claridad y concisión.	1 2 3 4
Eliminar la información superflua (redundante, innecesaria) y transmitir lo relevante.	1 2 3 4
Comprobar que mis interlocutores me están entendiendo (realizo preguntas, atiendo a sus gestos...).	1 2 3 4
Mantener un discurso ordenado y resaltar los aspectos más importantes del mensaje, de manera que sea lo más fácilmente entendible para el otro.	1 2 3 4
Escuchar activamente a los demás (muestro interés, pregunto...) y comprender sus circunstancias.	1 2 3 4

Adaptar mi lenguaje, la terminología y el nivel de dificultad del mensaje a las características del interlocutor.	1	2	3	4
Utilizar el lenguaje no verbal (tono de voz, postura, la mirada, etc.), para conseguir el efecto deseado en el interlocutor (mantener la atención, resaltar algún aspecto, etc.).	1	2	3	4
Cerrar y concluir mi discurso, y procurar que queden claras las ideas relevantes.	1	2	3	4
Atender a las señales de la audiencia (por ejemplo, de distracción o desinterés) y modificar el ritmo o los contenidos de mi discurso.	1	2	3	4
Exponer con claridad y precisión las ventajas de mi punto de vista.	1	2	3	4
Elaborar discursos orales en otra lengua.	1	2	3	4
Leer y comprender textos en otra lengua.	1	2	3	4
Expresar por escrito ideas en otra lengua.	1	2	3	4
Comunicar e interactuar con personas en otra lengua.	1	2	3	4
Manejar sin problemas las operaciones básicas de Windows.	1	2	3	4
Encontrar dificultades a la hora de gestionar archivos en el ordenador (como guardar, mover...).	1	2	3	4
Saber hacer las tareas que me piden utilizando una hoja de cálculo.	1	2	3	4
Necesitar ayuda para preparar presentaciones en programas tipo PowerPoint.	1	2	3	4
Utilizar la mayoría de las funciones que poseen los principales programas de Office.	1	2	3	4
Buscar información en múltiples fuentes para desarrollar mi trabajo (Internet, publicaciones, aplicaciones corporativas, personas que son fuentes fiables de información, etc.).	1	2	3	4
Mantener actualizada la información y conocimientos relacionados con mi trabajo.	1	2	3	4

Contrastar la calidad y validez de la información que obtengo acerca de un tema, por ejemplo, consultando otras fuentes o consultando a expertos.	1	2	3	4
Utilizar fuentes fiables de búsqueda de información.	1	2	3	4
Preocuparme por ampliar la información y conocimientos más allá de mi mero ámbito de actividad y procurar estar permanentemente actualizado.	1	2	3	4
Buscar información adicional a la hora de solucionar un problema.	1	2	3	4
Buscar información sobre el impacto que producen los cambios existentes a nivel mundial.	1	2	3	4
Aceptar las críticas cuando cometo un error.	1	2	3	4
Si alguien me hace una crítica, molestarme y «atacar sus argumentos».	1	2	3	4
Entender que los demás puedan mejorar mis planteamientos.	1	2	3	4
Aceptar la opinión de otro, sabiendo que es mejor que la mía.	1	2	3	4
Proponer ideas de cambio que mejoren lo que ya existe.	1	2	3	4
Cuando finalizo un trabajo, saber cuáles pueden ser las críticas.	1	2	3	4
Formar debates para reflexionar sobre lo establecido y proponer cuestiones o temas de mejora.	1	2	3	4
Ser una persona disponible y cooperativa dentro de mi equipo y tratar con respeto a las personas del mismo.	1	2	3	4
Tener en cuenta el impacto (positivo o negativo) de mis actuaciones y tratar de no perjudicar al equipo.	1	2	3	4
Disfrutar del trabajo en equipo.	1	2	3	4
Participar activamente en las clases o en reuniones de trabajo (doy mi opinión, pregunto a los demás...).	1	2	3	4

Compartir información, experiencia y metodología con otros miembros del equipo.	1	2	3	4
Defender ante terceros las decisiones tomadas en equipo, incluso sin estar acuerdo con ellas.	1	2	3	4
Solicitar el punto de vista de los demás miembros del equipo.	1	2	3	4
Tratar de que el equipo esté cohesionado y preocuparme por integrar a todos los miembros (por ejemplo, procuro que todos compartan los objetivos generales del equipo y fomento la comunicación constante entre todos).	1	2	3	4
Sacar a la luz conflictos del grupo y afrontarlos con energía y optimismo, orientado siempre a solucionarlo.	1	2	3	4
Preocuparme por crear espíritu de grupo, fomentando actividades para mejorar las relaciones y establecer vínculos de confianza.	1	2	3	4
Tratar sobre cuestiones relacionadas con las costumbres que tienen en otros países.	1	2	3	4
A compañeros de culturas distintas a la mía, preguntarles curiosidades sobre su lugar de procedencia.	1	2	3	4
Documentarme acerca de lo que ocurre o cómo se vive en otros países.	1	2	3	4
Pensar que si me relaciono con personas extranjeras, podré entender los problemas interculturales y así afrontarlos.	1	2	3	4
Pensar que convivir con personas de distintos países es enriquecedor.	1	2	3	4
Pensar que mi cultura o costumbres superan a las de otros países.	1	2	3	4
Promover la integración en mi entorno de compañeros de otros países.	1	2	3	4
Aceptar las normas del lugar donde desarrollo mis actividades diarias.	1	2	3	4

Seguir el código ético allá donde voy.	1	2	3	4
No atender a las normas establecidas.	1	2	3	4
Conocer las normas del lugar donde estoy.	1	2	3	4
Colaborar con mis compañeros para que se respeten las normas.	1	2	3	4
Llegar puntual a mis obligaciones, tales como las clases o un trabajo.	1	2	3	4
Adecuar mis maneras tal y como está establecido en cada lugar.	1	2	3	4
Seguir códigos éticos de conducta.	1	2	3	4
Cumplir cuando me comprometo con algo.	1	2	3	4
No desanimarme o aburrirme ante actividades rutinarias, y mantener el ritmo de trabajo.	1	2	3	4
Detectar necesidades y delimitar problemas.	1	2	3	4
Recoger información (diseño y manejo de técnicas de recogida de datos).	1	2	3	4
Examinar e interpretar información.	1	2	3	4
Elaborar un informe de investigación (fases y conceptos básicos).	1	2	3	4
Generar ideas creativas y valiosas.	1	2	3	4
Proponer ideas innovadoras que suponen mejoras significativas.	1	2	3	4
Salirme de lo establecido y aportar ideas diferentes.	1	2	3	4
Proponer ideas que mejoren lo que ya existe en mi trabajo o actividades diarias.	1	2	3	4
Ante un problema, proponer soluciones originales y distintas.	1	2	3	4
Definirme como una persona autónoma y responsable.	1	2	3	4
En mis actividades, saber lo que tengo que hacer en cada momento.	1	2	3	4

Ante un imprevisto en mi trabajo, saber cómo reaccionar para seguir adelante.	1	2	3	4
Preguntar y buscar toda la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo sin ayuda.	1	2	3	4
Programar mis tareas ajustándome al tiempo disponible.	1	2	3	4
Planificar los pasos a seguir a la hora de implantar una solución.	1	2	3	4
Fijarme yo mismo/a los plazos de finalización de los trabajos.	1	2	3	4
Estudiar las soluciones de un problema atendiendo a los hechos, riesgos, costes y prioridades.	1	2	3	4
Identificar todas las posibles consecuencias de un problema.	1	2	3	4
Ante un problema, proponer soluciones que lo resuelvan, y que además solucionen otros aspectos relacionados indirectamente con ese mismo problema.	1	2	3	4
Detectar rápidamente problemas que surgen en mi trabajo.	1	2	3	4
Ser capaz de definir las causas y consecuencias de un problema.	1	2	3	4
Conocer cuál debería ser el resultado final de la solución a un problema.	1	2	3	4
Proponer y buscar alternativas para solucionar los problemas.	1	2	3	4

Competencia sociocultural (Versión Española del Proyecto MIRIPS) **(Grad, 2017)**

Indica qué grado de dificultad experimentas en el país donde actualmente estás trabajando en cada una de las siguientes situaciones, utilizando la siguiente escala de respuesta:

1 Ninguna dificultad	2 Un poco de dificultad	3 Dificultad moderada	4 Gran dificultad	5 Dificultad extrema	9 No procede	
Haciendo amigos/as.	1	2	3	4	5	9
Encontrando comida que te guste.	1	2	3	4	5	9
Siguiendo reglas y normas.	1	2	3	4	5	9
Tratando con la autoridad.	1	2	3	4	5	9
Usando el transporte público.	1	2	3	4	5	9
Tratando con la burocracia.	1	2	3	4	5	9
Haciéndote entender.	1	2	3	4	5	9
Yendo de compras.	1	2	3	4	5	9
Comprendiendo las bromas y el sentido del humor.	1	2	3	4	5	9
Consiguiendo vivienda.	1	2	3	4	5	9
Yendo a reuniones sociales.	1	2	3	4	5	9
Comunicándote con gente de diferentes culturas.	1	2	3	4	5	9
Entendiendo las diferencias étnicas o culturales.	1	2	3	4	5	9
Practicando tu religión.	1	2	3	4	5	9
Relacionándote con personas del sexo opuesto.	1	2	3	4	5	9
Orientándote (encontrando tu camino).	1	2	3	4	5	9
Hablando de ti mismo/a con otras personas.	1	2	3	4	5	9
Acostumbrándote al clima.	1	2	3	4	5	9
Relaciones familiares.	1	2	3	4	5	9
El ritmo de vida.	1	2	3	4	5	9

Escala de la auto-percepción de empleabilidad (Self-perceived employability scale) (Rothwell & Arnold, 2007)

Contesta a cada una de estas 16 preguntas utilizando la escala de cinco puntos, desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5):

1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Mis expectativas en esta organización son buenas porque mi jefe valora mi contribución personal.	1	2	3	4	5
Estoy seguro de conservar mi puesto en esta empresa incluso si hubiese una reducción de plantilla.	1	2	3	4	5
Mis contactos personales en esta organización me ayudan en mi carrera.	1	2	3	4	5
Soy consciente de las oportunidades que pueden surgir en esta organización, incluso si son distintas a lo que hago ahora.	1	2	3	4	5
Las competencias que he adquirido en mi trabajo actual son transferibles a otros puestos fuera de esta organización.	1	2	3	4	5
Podría actualizarme sin problemas para poder emplearme en otro trabajo.	1	2	3	4	5
Puedo utilizar mis redes profesionales y contactos empresariales para desarrollar mi carrera.	1	2	3	4	5
Conozco bien las oportunidades que tengo fuera de esta organización, también de las que suponen un trabajo distinto al actual.	1	2	3	4	5
Soy muy respetado entre las personas que hacen el mismo trabajo que yo en esta organización.	1	2	3	4	5
La gente que hace el mismo trabajo que yo en esta organización está muy valorada.	1	2	3	4	5
Si tuviera que hacerlo, podría conseguir fácilmente otro trabajo similar al actual en otra organización parecida.	1	2	3	4	5
Las personas que hacen un trabajo como el mío en otras organizaciones como la mía, están muy solicitadas por otras organizaciones.	1	2	3	4	5
Podría conseguir fácilmente un trabajo parecido al mío en casi cualquier otra organización.	1	2	3	4	5

Cualquiera con mi nivel de competencias, conocimiento y experiencia estará muy solicitado en el mercado.	1	2	3	4	5
Podría conseguir cualquier trabajo en cualquier sitio, siempre que mis destrezas y experiencia sean razonablemente relevantes.	1	2	3	4	5
Las personas con mi experiencia laboral son muy valoradas en sus organizaciones y fuera de ellas, independientemente del tipo de organización donde hayan trabajado anteriormente.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Rejilla de valoración para el juicio de expertos de la escala de Rothwell y Arnold (2007): *Self-perceived employability scale*

Juicio de expertos

Respetado Juez: Has sido seleccionado para evaluar la Escala de la auto-percepción de empleabilidad de Rothwell y Arnold (2007). La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente. Agradezco la colaboración.

El objetivo de esta escala es analizar la empleabilidad de españoles que trabajan en contextos laborales fuera de España. La escala que a continuación se presenta está diseñada para evaluar la empleabilidad interna y externa de las personas. Este estudio desarrolló 16 ítems que pretendían reflejar la empleabilidad actual de la persona dentro (interna) y fuera (externa) de su organización, en función de sus atributos personales y ocupacionales.

CATEGORÍAS:

***PERTINENCIA:** El ítem es adecuado para medir la dimensión que pretende medir.

***COHERENCIA:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.

***RELEVANCIA:** El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.

***CLARIDAD:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

1 = Muy en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Muy de acuerdo

DIMENSIÓN	ÍTEM	*PERTINENCIA	*COHERENCIA	*RELEVANCIA	*CLARIDAD	OBSERVACIONES
EMPLEABILIDAD INTERNA I: Valoración autopercebida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual.	1- Mis expectativas en esta organización son buenas porque mi jefe valora mi contribución personal.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	2- Estoy seguro de conservar mi puesto en esta empresa incluso si hubiese una reducción de plantilla.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	3- Mis contactos personales en esta organización me ayudan en mi carrera.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	4- Soy consciente de las oportunidades que pueden surgir en esta organización, incluso si son distintas a lo que hago ahora.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
EMPLEABILIDAD INTERNA II: Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores.	9- Soy muy respetado entre las personas que hacen el mismo trabajo que yo en esta organización.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	10- La gente que hace el mismo trabajo que yo en esta organización está muy valorada.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
EMPLEABILIDAD EXTERNA I: Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral.	5- Las competencias que he adquirido en mi trabajo actual son transferibles a otros puestos fuera de esta organización.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	6- Podría actualizarme sin problemas para poder emplearme en otro trabajo.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	

DIMENSIÓN	ÍTEM	*PERTINENCIA	*COHERENCIA	*RELEVANCIA	*CLARIDAD	OBSERVACIONES
	7- Puedo utilizar mis redes profesionales y contactos empresariales para desarrollar mi carrera.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	8- Conozco bien las oportunidades que tengo fuera de esta organización, también de las que suponen un trabajo distinto al actual.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
EMPLEABILIDAD EXTERNA II: Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación.	11- Si tuviera que hacerlo, podría conseguir fácilmente otro trabajo similar al actual en otra organización parecida.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	12- Las personas que hacen un trabajo como el mío en otras organizaciones como la mía, están muy solicitadas por otras organizaciones.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	13- Podría conseguir fácilmente un trabajo parecido al mío en casi cualquier otra organización.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	14- Cualquiera con mi nivel de competencias, conocimiento y experiencia estará muy solicitado en el mercado.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
	15- Podría conseguir cualquier trabajo en cualquier sitio, siempre que mis destrezas y experiencia sean razonablemente relevantes.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	

DIMENSIÓN	ÍTEM	*PERTINENCIA	*COHERENCIA	*RELEVANCIA	*CLARIDAD	OBSERVACIONES
	16- Las personas con mi experiencia laboral son muy valoradas en sus organizaciones y fuera de ellas, independientemente del tipo de organización donde hayan trabajado anteriormente.	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	

Anexo 3. Tabla de selección de los estudios sobre Competencias Generales

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. [Transversal competences at university: psychometric properties of a questionnaire]. <i>Educación XXI</i>, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/edu-cXX1.15662</p> <p>Para mayor información acerca del instrumento, se consultó la tesis doctoral de Natalia González Morga: González Morga, N. (2017). <i>Un estudio de competencias transversales en la universidad de Murcia</i> (Tesis doctoral). Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943</p>	<p>Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA).</p> <p>Instrumento diseñado <i>ad hoc</i>. El cuestionario CECTGRA valora el desarrollo y dominio de las Competencias Transversales, además de su relevancia para el desarrollo profesional del titulado universitario.</p>	<p>15 COMPETENCIAS TRANSVERSALES (se agrupan según la clasificación del Proyecto Tuning):</p> <p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización y planificación -Comunicación oral y escrita en la propia lengua -Uso de las TIC -Comunicación en una lengua extranjera -Desarrollo del proyecto profesional y vital (PPV) y toma de decisiones -Gestión de la información y el conocimiento <p>COMPETENCIAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo -Interacción social -Compromiso ético y social -Control emocional <p>COMPETENCIAS SISTÉMICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo autónomo -Actitud emprendedora -Adaptación a nuevas situaciones -Motivación -Competencia investigadora

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Aguado et al. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. <i>REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i>, 15(2), 129-152.</p>	<p>Cuestionario de Competencias Transversales para estudiantes Universitarios.</p> <p>Cuestionario diseñado <i>ad hoc</i> que evalúa la frecuencia con la que se realizan los comportamientos reflejados en cada uno de los ítems del cuestionario (que evalúan el uso de estas competencias).</p>	<p>26 COMPETENCIAS TRANSVERSALES:</p> <p>COMPETENCIA PARA LA INNOVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aprendizaje - Utilización de conocimientos - Capacidad de análisis y síntesis - Innovación - Iniciativa - Seguridad en si mismo - Autocontrol - Flexibilidad/ Gestión del cambio - Negociación/ Persuasión -Capacidad de planificación y organización. - Habilidades informáticas básicas - Resolución de problemas - Toma de decisiones <p>COMPETENCIA PARA LA ACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Planificación y Organización -Interés por la Calidad -Habilidad para Trabajar de Forma Autónoma -Responsabilidad Laboral -Orientación a Resultados <p>COMPETENCIA PARA LA INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Orientación al Cliente -Trabajo en Equipo -Asertividad

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		<p>-Comunicación</p> <p>-Liderazgo</p> <p>-Capacidad de Crítica y Autocrítica</p> <p>COMPETENCIA PARA EL COMPROMISO SOCIAL</p> <p>-Responsabilidad Social</p> <p>-Conocimiento y Valoración de la Diversidad</p> <p>-Habilidades de Búsqueda y Gestión de la Información</p> <p>NOTA DE LOS AUTORES:</p> <p><i>La estructura de cuatro factores o dimensiones (competencia para la Innovación, competencia para la Acción, competencia para la Interacción y competencia para el Compromiso Social) es comparable con la propuesta del Proyecto Tuning y sus tres dimensiones generales (competencias Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas). A pesar de que en nuestro estudio hallamos cuatro factores, creemos que existen similitudes entre nuestro factor de competencias para la Acción y las competencias Instrumentales del Proyecto Tuning, así como entre nuestro factor de competencias para la Interacción y las competencias Interpersonales del Proyecto Tuning. Del mismo modo, nuestros factores de competencias para la Innovación y para el Compromiso Social muestran amplias similitudes con algunas de las competencias incluidas en las competencias Sistémicas del Proyecto Tuning. (p.143)</i></p>
<p>Solanes et al., (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. <i>Apuntes de psicología</i>, 26(1), 35-49.</p>	<p>Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas.</p> <p>Elaborado <i>ad hoc</i>. El objetivo de la elaboración de este instrumento versa en la evaluación de las competencias adquiridas y el grado potencial de inserción en el</p>	<p>6 COMPETENCIAS GENÉRICAS (siguiendo la clasificación del Proyecto Tuning):</p> <p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</p> <p>-Desempeño del trabajo</p>

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
	mercado laboral de los futuros egresados.	-Habilidades para la gestión COMPETENCIAS SISTÉMICAS -Liderazgo -Motivación por el trabajo -Capacidad de aprendizaje COMPETENCIAS INTERPERSONALES -Relaciones interpersonales y trabajo en equipo
<p>Arias, I. M. (2015). <i>Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en Android</i> (Tesis doctoral). Recuperado de http://goo.gl/bz8AJT</p>	<p>La tesis propone un instrumento diagnóstico (elaborado <i>ad hoc</i>) para valorar las competencias transversales seleccionadas y, de este modo, averiguar el grado de percepción de los estudiantes universitarios en relación con estas competencias.</p>	<p>7 COMPETENCIAS TRANSVERSALES (siguiendo la clasificación del Proyecto Tuning):</p> <p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES:</p> <p>-Comunicación oral y escrita en la propia lengua -Resolución de problemas</p> <p>COMPETENCIAS SISTÉMICAS:</p> <p>-Capacidad de aprender -Diseño y gestión de proyectos -Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>COMPETENCIAS INTERPERSONALES:</p> <p>-Capacidad crítica y autocrítica -Trabajo en equipo</p> <p>Estas competencias las renombra la autora del siguiente modo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de proyectos 2. Resolución de problemas 3. Aplicación de pensamiento crítico, lógico y creativo

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		4. Trabajo autónomo 5. Aprender a aprender 6. Comunicación efectiva 7. Trabajo en equipo
Clemente, J. S., & Escrivá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. <i>Revista de Educación</i>, 362, 535-561.	Instrumento elaborado <i>ad hoc</i> . Se estudian las diferencias entre las percepciones de estudiantes universitarios y de egresados (que ya trabajan) sobre su adquisición de competencias genéricas en la universidad .	18 COMPETENCIAS GENÉRICAS: C. METODOLÓGICAS -Capacidad de análisis -Resolución de problemas -Habilidad para el propio aprendizaje -Adaptarse a nuevas situaciones -Gestión del tiempo -Trabajar independientemente/autónomo C. SOCIALES -Trabajo en equipo -Saber apreciar diferentes puntos de vista -Iniciativa C. PARTICIPATIVAS -Capacidad de liderazgo -Capacidad de negociación -Asumir responsabilidades/tomar decisiones -Capacidad de organización y planificación C. ESPECIALIZADAS -Comunicación escrita -Comunicación oral

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>García García, M. J. (coord.) (2009). <i>Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales. Identificación del Proyecto: EA2009 – 0040</i>. Recuperado de http://www.ecompetentis.es/ecompetentis/proyecto-ecompetentis</p> <p>Para más información acerca del proyecto: García García, M. J., Arranz, G., Blanco, J., Edwards, M., Hernández-Perdomo, W., Mazadiego, L., & Piqué, R. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. <i>REDU. Revista de Docencia Universitaria</i>, 8(1), 111-120.</p>	<p>Se estudia la adquisición de las competencias, el desarrollo de éstas y los resultados de las mismas a partir de su utilización.</p> <p>En el desarrollo del proyecto se han adaptado sólo dos instrumentos al contexto español para evaluar las competencias de trabajo en equipo y resolución de problemas:</p> <p>http://www.ecompetentis.es/ecompetentis/instrumentos</p> <p>En la web http://www.ecompetentis.es/ecompetentis/evaluacion-de-competencias se puede consultar el listado de las competencias y los instrumentos que han sido asociados a cada una de ellas. Hay pocas competencias con instrumento y algunos de éstos requieren de un permiso para acceso a su contenido y uso.</p>	<p>-Conocimiento de idiomas extranjeros</p> <p>Competencias que no aparecen en el modelo final:</p> <p>-Documentación de ideas e información</p> <p>-Conocimiento de informática</p> <p>20 COMPETENCIAS TRANSVERSALES (las competencias se seleccionaron a partir de la consulta directa a universidades españolas y la revisión de los Libros Blancos):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptación a situaciones nuevas -Aprendizaje autónomo -Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de gestión de la información -Capacidad de organización y planificación -Compromiso ético -Comunicación oral y escrita en lengua nativa -Conocimiento y manejo de una lengua extranjera -Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio -Creatividad -Habilidades en las relaciones interpersonales -Iniciativa y espíritu emprendedor -Liderazgo y dirección de equipos -Motivación por la calidad -Razonamiento crítico -Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad -Resolución de problemas

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilidad hacia temas medioambientales -Toma de decisiones -Trabajo en equipo
<p>Palmer et al, (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. <i>Psicothema</i>, 21(3), 433-438.</p>	<p>Se evalúa y compara la opinión de los empleadores y de los académicos en cuanto a la relevancia que conceden a las competencias genéricas en lo que respecta su nivel de aprendizaje en Educación Superior. El estudio concluye con una selección de 10 competencia por parte de los empleadores y otras diez por parte de los académicos. Siendo listados diferentes, pero coincidentes en algunas competencias.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario para el estudio de los valores y competencias demandadas en el mercado profesional a titulados universitarios, se compone de 31 competencias genéricas.</p> <p>Cuestionario Estudio de las competencias desde el ámbito académico, contiene 42 competencias genéricas. Tiene 31 que coinciden con las utilizadas en la investigación que se realizó con los empleadores.</p>	<p>31 COMPETENCIAS GENÉRICAS (extraídas de la lista del Proyecto Tuning):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dominio de su área o disciplina académica -Conocimiento de otras áreas o disciplinas académicas - Pensamiento analítico -Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos -Capacidad para negociar de forma eficaz -Capacidad para trabajar eficazmente bajo presión -Capacidad para detectar nuevas oportunidades -Capacidad para coordinar actividades -Capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva -Capacidad para trabajar en equipo -Capacidad para movilizar las capacidades de otros -Capacidad para hacerse entender -Capacidad para hacer valer su autoridad -Capacidad para utilizar herramientas informáticas -Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones -Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas -Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes -Capacidad para redactar informes o documentos -Capacidad para escribir, hablar y redactar informes en idiomas extranjeros

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad par aplicar los conocimientos en la práctica -Conocimientos básicos de la profesión -Habilidades de investigación -Habilidades de gestión de la información -Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia -Habilidad para trabajar en un contexto internacional -Conocimientos de la cultura y costumbres de otros países -Habilidad para trabajar de forma autónoma -Capacidad para diseñar y gestionar proyectos -Compromiso ético y social -Habilidad para integrarse en la empresa -Tener motivación para alcanzar el éxito
<p>Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. <i>Revista de Educación</i>, 325, 299-321.</p>	<p>En la investigación se presenta el proceso de elaboración de un instrumento <i>ad hoc</i> de competencias genéricas (con un bloque a parte de cualidades personales) y su posterior administración para estudiar su incorporación en la acción educativa universitaria. Se realiza el pase con estudiantes del último curso de Ciencias Empresariales y con los docentes de esos estudiantes. Se les pregunta a ambos colectivos sobre las percepciones de posesión de este tipo de competencias, su importancia y la aportación de la universidad para mejorarlas y desarrollarlas.</p>	<p>13 COMPETENCIAS GENÉRICAS (propuesta a partir de la consulta de distintos estudios):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Planificación, organización y gestión -Creatividad -Toma de decisiones y resolución de problemas -Selección y uso de la información -Habilidades de pensamiento -Comprensión de sistemas -Comunicación -Liderazgo -Relación interpersonal -Trabajo en equipo -Autodirección y autoformación

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Rodríguez Martínez, A. (2012). <i>Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad</i> (Tesis doctoral). Recuperado de http://zaguan.unizar.es/record/9591</p>	<p>Se investiga la forma en la que influye la orientación profesional en base a competencias transversales para el nivel de empleabilidad de los egresados. Además, se comprobaron si había diferencias conforme al sexo, edad o la situación laboral de cada participante.</p> <p>Los instrumentos para la recogida de datos son un cuestionario elaborado ad hoc, entrevistas individuales y grupos de discusión. El cuestionario entiende la empleabilidad como un constructo que se compone de ciertas competencias.</p>	<p>-Autopromoción -Adaptabilidad al cambio</p> <p>16 COMPETENCIAS TRANSVERSALES que componen el término de empleabilidad y se estudian (se valoraron e incluyeron competencias del Proyecto Tuning, de estudios de ANECA, CHEERS, entre otros. No obstante, clasifica a las competencias según las 3 categorías de Tuning: sistémicas, interpersonales e instrumentales):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Competencia organizativa y de planificación -Competencia de aprendizaje -Capacidad de adaptación -Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica -Capacidad para tomar decisiones -Preocupación por la Calidad -Capacidad para resolver problemas -Capacidad para trabajar en equipo -Capacidad para comunicarse -Capacidad de autoconocimiento -Competencia para mantener una actitud positiva -Capacidad para tomar la iniciativa -Capacidad para tener empatía -Competencia proactiva de los egresados -Competencia para ser asertivo

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>de la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4</p>	<p>La investigación analiza las percepciones que los estudiantes de los dos años de licenciaturas de Economía y Administración de Empresas, tienen acerca del grado de desarrollo de sus competencias y la relevancia de éstas para el mercado laboral. Los datos que se recabaron se clasifican según el sexo de los participantes, su edad, curso, especialidad y si tienen o no experiencia laboral.</p> <p>El instrumento que se utilizó para encuestar a los participantes es un cuestionario que consta de una parte breve de datos sociodemográficos y una lista de 40 competencias. El cuestionario fue diseñado previamente y se enmarca en el Proyecto de Innovación y Mejora de la calidad Docente: Plan de Mejora docente de la formación en competencias genéricas de los estudiantes. De la Universidad al entorno laboral.</p> <p>Se encuentra en el Anexo 2 del informe de trabajo del proyecto anteriormente mencionado: Iglesia Villasol, M. C. & Ionita, C. (2010) <i>Percepción de la necesidad de un desarrollo competencial en los estudios de Economía y Administración y Dirección de Empresas</i>. [Documento de Trabajo del IAIF; nº 69-10] (No publicado).</p>	<p>40 COMPETENCIAS GENÉRICAS extraídas de las titulaciones de Edonomía y ADE de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Alcalá de Henares:</p> <p>PRIMER BLOQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento Analítico y Capacidad de síntesis -Organización y Planificación -Comunicación oral y escrita en lengua materna -Comunicación oral y escrita en lengua extranjera -Utilizar herramientas informáticas -Búsqueda de información en diversas fuentes -Resolución de conflictos o problemas -Toma de decisiones -Conocimientos de otras áreas o disciplinas -Adquirir con rapidez nuevos conocimientos <p>SEGUNDO BLOQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para hacerte entender -Trabajar en equipo de carácter multidisciplinar -Trabajo en un Contexto internacional -Habilidad en relaciones personales y Comunicación interpersonal -Trabajar en Entornos diversos y multiculturales -Capacidad Crítica y autocrítica

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		<ul style="list-style-type: none"> -Compromiso ético en el trabajo -Rendir bajo presión -Usar el tiempo de forma efectiva -Aprendizaje autónomo
		<p>TERCER BLOQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptación a nuevas situaciones -Creatividad -Liderazgo -Iniciativa y espíritu emprendedor: encontrar nuevas ideas y soluciones -Motivación por la calidad -Sensibilidad medioambiental -Sensibilidad temas sociales -Aplicar los conocimientos a la práctica -Habilidad de búsqueda de información e Investigación -Diseño y gestión de proyectos
		<p>CUARTO BLOQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas -Presentar en público productos, ideas o informes -Negociar de forma eficaz -Redactar informes o documentos -Autoconciencia emocional -Autoevaluación emocional -Confianza en uno mismo -Empatía

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo, N., & Espiñeira, E.M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. <i>Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación</i>, 21, 227-247. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12616</p>	<p>El estudio analiza la percepción del alumnado con respecto a las competencias de la titulación de Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Se analiza el nivel de desarrollo, relevancia y dominio de cada una de ellas con un cuestionario escala Likert de 5 puntos.</p>	<p>-Orientación al logro -Expresar ideas y defender derechos sin agredir</p> <p>6 COMPETENCIAS TRANSVERSALES: evaluadas con 6 ítems cada una (además de 8 competencias nucleares y 20 específicas). Las 6 competencias transversales provienen de la memoria de verificación del Grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información. 2. Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa. 3. Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad. 4. Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos en situación de desventaja. 5. Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión. 6. Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias
<p>Villanueva, G. (2014). <i>Competencias genéricas en estudiantes universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad</i></p>	<p>El objeto de este estudio es la elaboración de un instrumento de competencias generales para el alumnado, los profesores y los empleadores.</p>	<p>12 COMPETENCIAS GENÉRICAS (clasificación del Proyecto Tuning):</p>

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p><i>universitaria</i> (Tesis doctoral). Recuperado de http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf</p>	<p>En el ámbito de los estudiantes, el estudio versa sobre el diagnóstico del nivel de competencias genéricas con el comienzo los estudiantes de primer curso. Además, se analiza el grado de desarrollo de estas competencias al finalizar los estudios. Las competencias se definen con subcompetencias y en términos de capacidades.</p> <p>Instrumento elaborado <i>ad hoc</i>: Competencias Genéricas de Estudiantes Universitarios (CCGEU). Para diseñarlo se analizó el programa de estudios de la titulación de Administración de la Universidad Autónoma de México (UNAM).</p>	<p>INSTRUMENTALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización y planificación -Gestión de la información -Solución de situaciones críticas -Toma de decisiones -Comunicación <p>INTERPERSONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo -Razonamiento crítico -Auto-gestión <p>SISTÉMICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Orientación al aprendizaje -Liderazgo -Motivación a la calidad -Flexibilidad

Anexo 4. Tabla de selección de los estudios sobre Adaptación Sociocultural

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Grad, H.M. (2017). <i>Intercultural relations in Spain</i>. En J. W. Berry (Ed.), <i>Mutual Intercultural Relations in Plural Societies</i> (pp. 268-290). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 978-1-107-18395-7.</p> <p>Para mayor información acerca del proyecto en el que está enmarcado el estudio y que incluye la escala de Grad (2017), se consultó:</p> <p>Berry, J.W. (2010). <i>Mutual Intercultural Relations in Plural Societies (MIRIPS) questionnaire</i>. Recuperado de http://cacr.victoria.ac.nz/projects/research-projects/mirips</p> <p>La escala se adaptó a partir de:</p> <p>Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. <i>International Journal of Intercultural Relations</i>, 23(4), 659-677.</p> <p>Escala SCAS revisada:</p> <p>Wilson, J. (2013). <i>Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct</i> (Tesis doctoral). Recuperado de http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2783</p>	<p>La escala consultada está incluida en la versión española del cuestionario del Proyecto MIRIPS. Ésta fue la escala unidimensional de percepciones para medir la Competencia Sociocultural.</p> <p>Se adaptaron 29 ítems de la <i>Sociocultural Adaptation Scale (SCAS)</i> (Ward & Kennedy, 1999).</p>	<p>20 ítems de una escala unidimensional que mide la Adaptación Sociocultural a través de la competencia sociocultural. Se pregunta por las dificultades de adaptación sociocultural que las personas experimentan en diversas situaciones sociales y culturales (por ejemplo, acostumbrarse al ritmo de la vida, ir de compras). A mayor puntuación en la escala de respuesta Likert, mayores dificultades de adaptación sociocultural.</p> <p>El proyecto MIRIPS sugiere que, de forma alternativa, se puede evaluar la adaptación sociocultural a través de la versión revisada del SCAS: <i>Revised Sociocultural Adaptation Scale (SCAS-R)</i> de Wilson (2013). Esta versión actualizada está disponible sólo en inglés y analiza los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Comunicación interpersonal-Rendimiento académico/laboral-Intereses personales y participación comunitaria-Adaptación ecológica-Dominio del idioma <p>Para más información de la escala revisada de adaptación sociocultural: https://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips/sociocultural-adaptation-scale</p>

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Castro Solano, A. (2012). La evaluación de las competencias culturales: Validación del inventario ICC [Assessment of cultural competence: Validation of the inventory ICC]. <i>Interdisciplinaria-Revista de Psicología y Ciencias Afines</i>, 29(1), 109-132. doi:http://dx.doi.org/10.16888/interd.2012.29.1.7</p> <p>Para ampliar la información sobre cómo se elaboró la escala:</p> <p>Castro Solano, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el Inventario de Adaptación Cultural [Evaluation of leader's cultural competences with the cultural adaptation inventory]. <i>Anales de Psicología de la Universidad de Murcia</i>, 27(2), 507-517.</p>	<p>A partir del IAC (Castro Solano, 2011), se elaboró el Inventario de Competencias Culturales (ICC). Un cuestionario en español para evaluar las dimensiones del contacto intercultural más destacadas para la adaptación cultural y psicológica de residentes temporales en Argentina.</p>	<p>Aunque la elaboración de la escala de Grad (2017) se basa en la escala SCAS, los anteriores aspectos de la escala SCAS-R no se pueden considerar como dimensiones en la escala de Grad, ya que esta versión española es una escala unidimensional que representa a la competencia sociocultural en su totalidad.</p> <p>La versión final del ICC consta de cinco dimensiones, tres correspondientes al IAC:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apertura a Experiencias Nuevas -Autonomía e Independencia -Aceptación de la Diversidad Cultural, <p>y dos que se incluyen en el estudio del ICC:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inestabilidad Emocional -Vínculos

Anexo 5. Tabla de selección de los estudios sobre Empleabilidad

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. <i>Personnel review</i>, 36(1), 23-41.</p>	<p>El instrumento diseñado fue el <i>Self-perceived employability scale</i>, una medida de autoevaluación de la empleabilidad percibida de trabajadores de Reino Unido. Los ítems desarrollados analizan la empleabilidad a nivel interno y externo de la empresa actual donde se encuentra empleado un trabajador. Esta empleabilidad se mide en función de los atributos personales y ocupacionales de cada encuestado.</p>	<p>Los 16 ítems del cuestionario con una escala Likert de 5 puntos miden las dos dimensiones de empleabilidad (interna y externa):</p> <p>A) EMPLEABILIDAD INTERNA I (Ítems 1-4): Valoración autopercebida que las personas creen que la organización que les emplea les otorga de forma individual.</p> <p>B) EMPLEABILIDAD INTERNA II (Ítems 9 y 10): Percepción sobre cómo la organización valora la ocupación de sus trabajadores.</p> <p>C) EMPLEABILIDAD EXTERNA I (Ítems 5-8): Autopercepción del valor que las personas se otorgan en el mercado laboral.</p> <p>D) EMPLEABILIDAD EXTERNA II (Ítems 11-16): Percepciones de cómo el mercado laboral externo valora una determinada ocupación.</p> <p>Estas dimensiones contemplan los siguientes aspectos de empleabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none">-Habilidades y comportamientos-Resiliencia-Redes de contactos-Habilidades de búsqueda de empleo y el conocimiento del mercado laboral

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Camps, J., Torres Carballo, F., & Rodríguez Mora, H. (2011). Medición de la empleabilidad entre los trabajadores del sector de servicios y análisis de su relación con el desempeño individual. <i>European Journal of Management and Business Economics</i>, 20(3), 25-37.</p> <p>Estudio del cual extrajeron la escala de empleabilidad para validarla:</p> <p>van der Heijde, C.M. & van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. <i>Human Resource Management</i>, 45(3), 449-476.</p>	<p>En este estudio se valida al español el instrumento de empleabilidad elaborado por van der Heijde y van der Heijden (2006) entre trabajadores del sector industrial holandés. Se valida al castellano con profesores de una universidad costarricense. Tras esta validación, se contrasta el efecto de dicho nivel de empleabilidad con el desempeño individual del trabajador. En el estudio se tienen en cuenta las diferencias culturales de Costa Rica y Holanda, las diferencias sectoriales (los trabajadores industriales de Holanda frente a los del sector servicios de Costa Rica) y los diferentes niveles educativos que tenía cada uno de los participantes.</p> <p>El instrumento se validó al castellano en servicios educativos y la empleabilidad se define en términos de autopercepciones con la escala de van der Heijde y van der Heijden (2006).</p>	<p>La Escala de empleabilidad validada (47 ítems de escala Likert de 7 puntos) mide las siguientes dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) PERICIA PROFESIONAL: del ítem 1 al 15. 2) ANTICIPACIÓN Y OPTIMIZACIÓN: del ítem 16 al 23. 3) FLEXIBILIDAD PROFESIONAL: del ítem 24 al 31. 4) SENTIDO CORPORATIVO: del ítem 32 al 38. 5) EQUILIBRIO: del ítem 39 al 47. <p>Escala de van der Heijde y van der Heijden (2006) y sus cinco subdimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) la pericia profesional, 2) la anticipación y optimización, 3) la flexibilidad profesional, 4) el sentido empresarial, y 5) el equilibrio.
<p>Ripoll, P., Rodríguez, I., Hontangas, P., Peiró, J. M., & Prieto, F. (1994). «Perspectivas de empleo». En F. Prieto et al. (Dir.), <i>Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación</i> (pp. 81-87). Valencia: Nau Llibres.</p> <p>El estudio de base sobre el cual se validó el cuestionario al castellano:</p> <p>Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). <i>Journal of Vocational Behavior</i>, 22(2), 191-226.</p>	<p>Instrumento de empleabilidad autopercebida validado en castellano a partir del <i>Career Exploration Survey</i> (CES). Evalúa las percepciones sobre las posibilidades del mercado laboral en el que se encuentra la persona. Se centra en la dimensión <i>Perspectivas de empleo</i> de Stumpf, Colarelli y Hartman (1983) para hacer el estudio en español.</p>	<p>Se utiliza la Escala <i>Perspectivas de empleo (Employment Outlook)</i> del <i>Career Exploration Survey</i> (CES) (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983) para validarla al castellano. Los ítems se responden con una escala Likert de cinco puntos.</p> <p>Las dimensiones de empleabilidad del cuestionario original CES de Stumpf, Colarelli y Hartman (1983) son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Environment Exploration</i> - <i>Self-Exploration</i> - <i>Intended-Systematic Exploration</i>

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Frequency</i> - <i>Amount of Information</i> - <i>Number of Occupations Considered</i> - <i>Focus</i> - <i>Satisfaction with Information</i> - <i>Explorational Stress</i> - <i>Decisional Stress</i> - <i>Employment Outlook</i> - <i>Certainty of Career Explor/ation Outcome</i> - <i>External Search Instrumentality</i> - <i>Internal Search Instrumentality</i> - <i>Method Instrumentality</i> - <i>Importance of Obtaining Preferred Position</i>
<p>Daniels, J., D'andrea, M., & Gaughen, K. J. (1998). Testing the validity and reliability of the Perceived Employability Scale (PES) among a culturally diverse population. <i>Journal of Employment Counseling</i>, 35(3), 114-123.</p> <p>Este instrumento está basado en los estudios de: Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. <i>The Career Development Quarterly</i>. 41, 22-26.</p> <p>Innes, J., & Thomas, C. (1989). Attributional style, self-efficacy, and social avoidance and inhibition among secondary school students. <i>Personality and Individual Differences</i>, 10, 757-762.</p>	<p>Esta investigación prueba la validez y confiabilidad del instrumento <i>Perceived Employability Scale</i> (PES).</p> <p>La prueba estandarizada es un autoinforme de 15 ítems, elaborada para analizar diversos aspectos de la autoeficacia profesional de cada individuo. Por ello, evalúa las creencias de las personas acerca de su capacidad para enfrentar con éxito las situaciones y darles una respuesta que facilite el desarrollo de su carrera.</p> <p>Esta investigación centra la administración del cuestionario con participantes que tienen una variada diversidad cultural. Concretamente, mujeres de bajos ingresos con diversos orígenes culturales, étnicos y raciales que viven en Hawai (Estados Unidos).</p>	<p>Dimensiones del PES para medir la creencia de una persona con respecto a su capacidad para realizar numerosas tareas relacionadas con la carrera profesional. Se responde con escala Likert de 5 puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Interpersonal Efficacy.</i> - <i>Information Gathering and Barrier Removal Efficacy</i> - <i>Persistence</i> - <i>Goal-Setting Efficacy</i>

REFERENCIA	INSTRUMENTO/S	QUÉ EVALÚA
<p>Hernández-Fernaud et al. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. <i>Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones</i>, 27(2), 131-142.</p>	<p>En el estudio se diseñó una escala de empleabilidad percibida para analizar la la conexión que tiene con la autoeficacia para buscar un trabajo. Se probaron las dos escalas con estudiantes y titulados universitarios.</p> <p>Las escalas empleadas para llevar a cabo el estudio fueron:</p> <p>-Escala de Percepción de Empleabilidad en universitarios: escala unidimensional para medir la empleabilidad autopercebida de sujetos formados, pero que no tienen experiencia en el mercado laboral.</p> <p>-Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo: escala para evaluar la autoeficacia relacionada con conductas de búsqueda de empleo que con las que se instruye a los estudiantes universitarios en los servicios de orientación.</p>	<p>DIMENSIONES QUE MIDE CADA ESCALA:</p> <p>Escala de Percepción de Empleabilidad en universitarios:</p> <p>Se compone de 10 ítems con enunciados que referencian el proceso de inserción en el mundo laboral. Las proposiciones preguntan acerca de la probabilidad de encontrar un empleo tras finalizar los estudios, habilidades y competencias profesionales, y perspectivas laborales.</p> <p>Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo.</p> <p>Integrada por cinco ítems que miden la percepción del nivel de confianza en poder llevar a cabo distintas conductas enfocadas a la búsqueda de trabajo.</p> <p>Ambas escalas se contestan con una escala de respuesta es de tipo Likert de 10 puntos.</p>
<p>Qenani et al. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. <i>Active Learning in Higher Education</i>, 15(3), 199-213.</p>	<p>El foco de la investigación está puesto en la autoconciencia de los estudiantes universitarios medida a través de sus expectativas de conseguir un trabajo. Estas expectativas se relacionan, a través de un cuestionario, con diferentes variables y factores que sirven como impulsores de la empleabilidad autopercebida.</p> <p>En el estudio la autopercepción de la empleabilidad se describe como una construcción de cada persona influida por factores individuales asociados según las variables de capital personal, y factores externos evaluados mediante las autopercepciones de cada persona sobre el capital reputacional de la universidad y el estado del mercado laboral externo.</p>	<p>Las dimensiones que mide el cuestionario se contestan con diferentes escalas Likert dependiendo de la variable a estudiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Self-perception of employability</i> - <i>Demographic and human capital variables</i> - <i>Academic experience and career integration—self-managing behavior variable</i> - <i>Personality traits variables</i> - <i>State of economy</i>